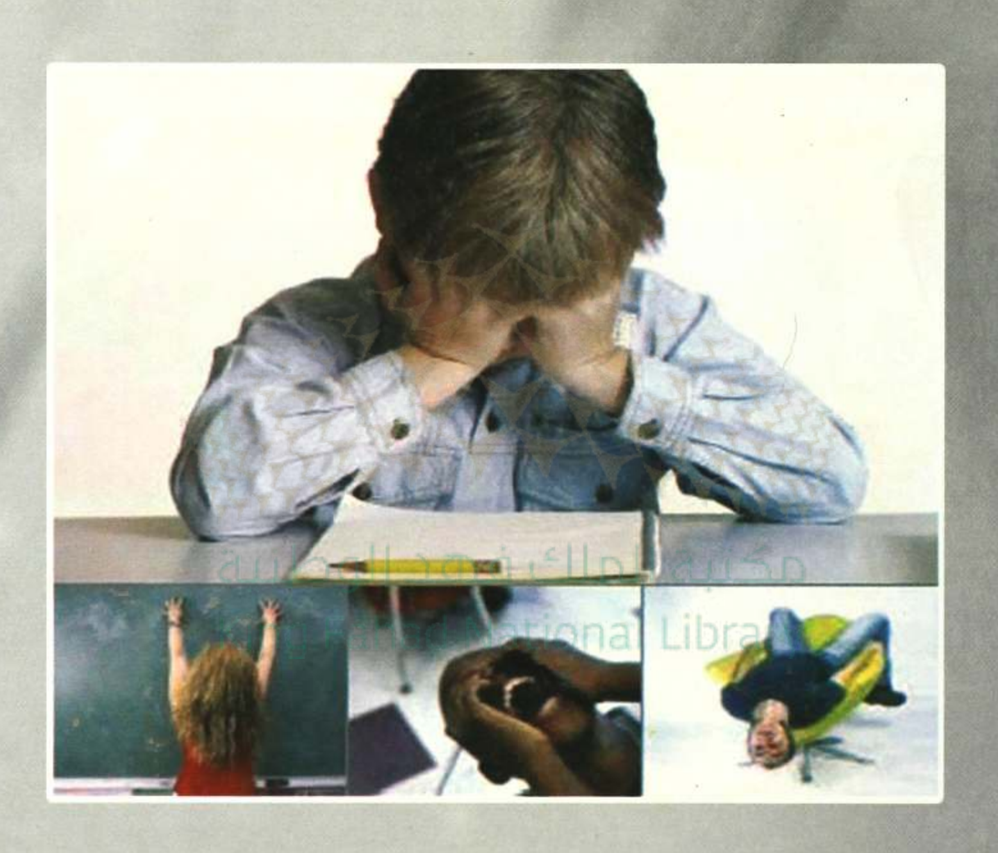
صعوبات التعلم

التعريف - التدريس - الأساليب



تأليف

سلطان عبد الله المياح

دار الزهراء - الرياض

ت : ١١٤٤

ف : ٩٥٣٧



صعوبات التعلم

التعريف، التدريس، الأسالب

بسم الله الرحمن الرحيم

صعوبات التعلم

التعريف ، التدريس ، الأساليب

الدكتور
سلطان عبد الله المياح

الطبعة الأولى
٢٠١٠ م – ١٤٣١ هـ



دار الزهراء - الرياض

ت: ٤٦٤١١٤٤
ف: ٤٦٥٩٥٣٧

© دار الزهراء للنشر والتوزيع ، ١٤٢٩ هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

المياح، سلطان عبد الله

الأطفال بطيئو التعلم: التعريف، التدريس، الأساليب. / سلطان عبد الله المياح - الرياض، ١٤٣٠ هـ

١١٦ ص ، ٢٤ سم

ردمك: ٣-١٦-٥٠٠٨-٦٠٣-٩٧٨

١ - الأطفال بطيئو التعلم. ٢ - التربية الخاصة. أ - العنوان.

ديوي ٣٧١,٩ ١٤٣٠ / ٧٧٥٠هـ

الطبعة الأولى
١٤٣١هـ

رقم الإيداع : ٧٧٥٠ / ١٤٣٠هـ

ردمك : ٢-١٦-٥٠٠٨-٦٠٣-٩٧٨



الرياض - العليا : بين شارعى العليا والضباب ت : ٦/ ٤٦٤١١٤٤ - ف : ٤٦٥٩٥٣٧

القصيم - بريدة : طريق الملك عبد العزيز ت : ٣٨٥٠٠٤٣ - ف : ٣٨٥٠١٣١

القاهرة - شارع ممدوح سالم خلف أرض المعارض / تليفكس : ٢٤٠٤٦٣٢٩

E-mail: dar_alzahraa@hotmail.com / ozahraa3@yahoo.com

Buraydh,ozahraa2@hotmail.com Cairo, ozahraa3@hotmail.com

www.daralzahraa.com.sa

إهداء

إلى زوجتي الغالية ...

إلى أبنائي : عبد الله ، ناصر، سعود ...

شكراً لكم جميعاً وحفظكم الله من كل مكروه .

المؤلف :

المقدمة

هذا الكتاب موجه إلى كل مهتم بتربية وتعليم أبنائنا ذوي الاحتياجات الخاصة في مجال صعوبات التعلم، سواء كانوا من الباحثين، أو المعلمين، أو أولياء الأمور، وهو إسهام ومشاركة لما طرح في مكتبات الوطن العربي، عن مجال إعاقة صعوبات التعلم، والتي تواجه بعض التلاميذ في المدارس. ولطبيعة عملي الحالي في مجال صعوبات التعلم، والتي تزيد عن الثلاثة عشر عاما، أردت أن يجمع هذا الكتاب ما بين الإطار النظري، والإطار العملي، حيث يتناول الفصل الأول التعريفات المتعلقة بصعوبات التعلم وتصنيفاتها، وكيف يمكن أن نتعرف على صعوبات التعلم النمائية التي تظهر على ذوي صعوبات التعلم، وكذلك صعوبات التعلم الأكاديمية التي تواجه كثير من المحيطين بذوي صعوبات التعلم.

أما الفصل الثاني فيهدف إلى تزويد المُربي سواء كان المعلم المتخصص في مجال صعوبات التعلم، أو معلم الفصل، أو ولي الأمر بالخطوات التي تساعدهم في تعليم ذوي صعوبات التعلم.

أما الفصل الثالث فيتناول أساليب التواصل بين أولياء الأمور، والمعلمين المتخصصين في صعوبات التعلم، ومعرفة حاجات أولياء الأمور، ومعوقات التواصل معهم، وتقديم أساليب مقترحة لتفعيل هذا التواصل.

وفي الختام فإني أدعو الله سبحانه وتعالى أن يعلمنا ما ينفعنا، وأن ينفعنا بما علمنا، وأن يوفقنا إلى ما يحبه ويرضاه.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

سلطان عبد الله المياح

المحتويات

الفصل الأول

التعريف

- صعوبات التعلم
- تصنيف صعوبات التعلم
- صعوبات التعلم النمائية
- صعوبات التعلم الأكاديمية

صعوبات التعلم:

لم يكن مجال صعوبات التعلم وليدًا لجهود موحدة من قبل تخصص واحد بل اشتركت، وما زالت تشترك تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في هذا المجال، إلا أن مدى ونوعية هـذا الإسـهام، تختلـف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها مجال صعوبات التعلم أثناء تطوره.

ويتضح من خلال تتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر- وبالتحديـد عـام ١٩٠٠م- كان منبثقًا عن المجال الطبي، وخاصة العلماء المهتمين بما يعـرف الآن بأمراض اللغة والكلام (إبراهيم ابونيان،٢٠٠١). وكذلك علمـاء الطـب النفـسي والفـسيولوجي، وعلمـاء البـصريات، وأطبـاء العيـون (الـسيد عبدالحميد،٢٠٠٠). أما دور التربويين في تنمية وتطوير المجال فلـم يظهـر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين.



شكل(١) التخصصات الطبية المختلفة التي تناولت صعوبات التعلم

ولقد أسهم الباحثون والممارسون فـي جميـع المجـالات المتخصـصة إسهامات هامة في دراسة صعوبات التعلم، وعلى العكس من ذلك لعبـت هـذه الإسهامات المتنوعة دورًا له مغزاه في الخلط لفهم صعوبات التعلم، نتيجة لتعدد التعريفات وظهور العديد من النماذج والنظريات المفسرة، وفقًا لوجهـة نظـر

مهنية لكل من أسهم فيها (مارتن هنلي وآخرون،١٩٩٣). الأمر الذي أدى إلى إطلاق الكثير من المسميات لوصف أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله (زيدان السرطاوي وآخرون،٢٠٠١). مثل: ذو الإصابات الدماغية، التلف المخي البسيط، ذو إعاقات النفس لغوية، ذو الإعاقات الإدراكية (السيد عبد الحميد،٢٠٠٠).

وقد امتازت فترة الستينات الميلادية بالتحديد، بمناداة من قبل بتمان (Bateman) بضرورة إيجاد اصطلاح جديد، يميز العدد المتزايد من الأطفال الذين يسجلون معدلات منخفضة في التحصيل الدراسي، مع أن مستوى ذكائهم يقع ضمن المعدل العادي أو فوق العادي؛ الأمر الذي أدى إلى جذب اهتمام المهتمين من علماء، وأطباء، وأخصائيين نفسيين، والباحثين في التربية الخاصة، والمعلمين وأولياء الأمور (زيدان السرطاوي، كمال سيسالم،١٩٩٢).

وقد هيأت المناقشات والدراسات التي كانت تدور في الأوساط الطبية، والنفسية، والتربوية حول هذه الفئة من الطلاب، لأن يطرح كيرك (Kirk) مصطلح صعوبات التعلم، في اليوم السادس عشر من شهر أبريل ١٩٦٢ بمؤتمر اكتشاف مشكلات الطفل المعاق إدراكيًا، الذي عقد بشيكاغو، بهدف توحيد جهود أولياء الأمور الذين كانوا يشكلون جمعيات للعناية بهذه الفئة، والدفاع عن حقوقها في الخدمة التربوية الخاصة، بالرغم من أنها كانت تتعامل معها بمسميات مختلفة كما أسلفنا.

وفي هذا يقول كيرك:" لقد استخدمت مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في تطور اللغة، والكلام والقراءة، وما يتصل بها من مهارات التواصل، اللازمة للتفاعل الاجتماعي، غير أنني لا أضع في عداد هذه المجموعة من الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية كالعمى، والصمم، لأن لدينا أساليب في التعامل مع هذه الحالات، كما لا أضع في عدادها أيضًا الأطفال الذين يعانون من تخلف عقلي عام".

وقد وجدت هذه التسمية طريقها إلى كيرك، بفعل سنوات عمله مع الأطفال المعاقين عقليًا (راضي الوقفي،٢٠٠٣).

ولقد دعت تلك الملاحظات التي دامت أكثر من ثلاثين سنة، إلى المناداة عام ١٩٦٣ بالمصطلح الجديد (صعوبات التعلم) الذي أصبح الاسم الرسمي لهذه المجموعة من الأطفال (إبراهيم أبونيان،٢٠٠١).

أما في السبعينات الميلادية، فقد امتازت هذه الفترة بظهور القانون ١٤٢/٩٤ بالولايات المتحدة الأمريكية، والذي يعتبر من أهم القوانين التي ضمنت للمعاقين بشكل عام حقوقهم في التعليم، والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المتخصصين، وحقوق أسر المعاقين، وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه ذلك القانون (إبراهيم أبونيان،٢٠٠١).

ومما تجدر الإشارة إليه، إلى أن الحكومة الاتحادية سبق وأن أصدرت تعريفًا لصعوبات التعلم- وذلك في القانون العام رقم ٩١/٢٣٠ الصادر في عام (١٩٦٩)- ولكن هذا التعريف عُدل تعديلاً طفيفاً، وذلك في القانون ١٤٢/٩٤ في ٢٣ أغسطس عام (١٩٧٧) المسمى بقانون التربية لكل الأطفال المعاقين، والذي اقترحه المجلس الاستشاري NACHCعام (١٩٦٨) (فتحي الزيات،١٩٩٨). وقد تضمن هذا القانون تعريفًا لصعوبات التعلم ينص على:

(أن الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم، هم الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتطلب فهم، أو استخدام اللغة المكتوبة، والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر القراءة، أو إلى حبسه الكلام النمائية، ولا يجوز أن تكون صعوبات التعلم هذه، ناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عن تخلف عقلي، أو

عن اضطراب انفعالي أو حرمان بيئـي، أو ثقـافي، أو اقتـصادي) (زيـدان السرطاوي، كمال سيسالم،١٩٩٢).

ويلاحظ على هذا التعريف ما يلي:-

١- لا يعكس التعريف محكًا للتمييز بين ذوي صعوبات التعلم والمعـوقين، أو الذين لديهم صعوبات عامة في التعلم.

٢- لا يزال هذا التعريف ينطوي على قدر كبير من الغموض فـي العمليـات النفسية، ويتساءل الكثير من الباحثين، كيف يقود هذا التعريف الغـامض السياسة التربوية وأساليب الممارسة!

ولذا فقد تنامت المحاولات الحديثة التي بُذلت، للوصول إلى تعريف أكثر دقة يعكس الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم، وينطوي على نوع مـن المحكات الواضحة والمحددة التي يمكن في ضوئها التمييز بين ذوي صعوبات التعلم، وفئات الإعاقات الأخرى، التي ترجع بالدرجة الأولى لأسباب عـضوية (فتحي الزيات، ١٩٩٨).

وقد أدى هذا إلى مراجعة اللجنة القومية المـشتركة لـصعوبات الـتعلم (NJCLD) 1981 (National Joint Committee On Learning Disabilities) والتي شملت ممثلين عـن رابطـة الأطفـال والبـالغين ذوي صعوبات التعلم (ACLD)، والرابطة الأمريكيـة للحـديث واللغـة والـسمع (ASHA)، ومجلـس صـعوبات الـتعلم (CLD)، وقـسم الأطفـال ذوي الاضطرابات الاتصالية (DCCD) والرابطة الدولية للقـراءة (IRA)، وقـد أسفرت هذه المراجعة عن تعريف صعوبات التعلم على أنهـا مـصطلح عـام (General term) يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عـن نفسها مـن خلال صعوبـات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية، وهـذه الاضطرابات هي داخل الفرد، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهـاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث صعوبة الـتعلم متلازمـة مـع بعـض الإعاقـات، مثل: القصور الحاسي، أو تأخر عقلي، تدريس- تعليم غير كافي،

أو غير ملائم، أو عوامل نفسية المنشأ، وهي ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف والمؤثرات. **ويلاحظ على التعريف ما يلي:-**

١- اتساع المفهوم الذي أدى إلى تفاقم مشكلات الغموض في تحديده إجرائيًا.

٢- قلل من أسس الكشف وإمكانياته، حيث يصعب تحديده إجرائيًا.

٣- أظهر العديد من التساؤلات حول عدد الأفراد ذوي صعوبات تعلم، وما هي الخصائص التي تميزهم؟ وما مدى مصداقية المحكات المستخدمة في الحكم عليهم وتصنيفهم؟

٤- استبعد التعريف مصطلح العمليات النفسية الأساسية.

٥- أقر التعريف وجود صعوبات التعلم عند مختلف الأعمار.

٦- أكد التعريف على الطبيعة غير المتجانسة لصعوبات التعلم.

٧- أكد التعريف على موقف النموذج الطبي من الاضطراب.

ومع ذلك فإن هذا التعريف لم يحظ بالتقبل، وفي عام (١٩٨٨) عـدلت [illegible] (NJCLD) [illegible]

المشكلات) ليست نتيجة مترتبة، أو منشئة لصعوبات ا لتعلم (فتحي الزيات،١٩٩٨).

وينص هذا التعريف على أن صعوبات التعلم هو مصط لح عام يتعلق بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، تعبر عن نفسها من خلال صعوبات ملموسة في اكتساب واستخدام السمع، والنطق، والقراءة، والك تابة، والاستدلال والقدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات يفترض أنها ترجع إلـ ـى اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث عبر ح ياة الفرد، كما يمكن أن تكون مصحوبة باضطراب في السلوك، والإدرا ك الاجتماعي،

والتفاعل الاجتماعي لكن بذاتها لا تشكل صعوبات التعلم، كما أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث مصحوبة بحالات من الإعاقة، مثل:- القصور الحسي، والتأخر العقلي، والاضطراب الانفعالي والاجتماعي. ثم صدر عن اللجنة القومية المشتركة (NJCLD,1994) تعريفًا استقر الرأي إلى حد كبير حوله، وينص على:-

(أن صعوبات التعلم هي:- مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب، واستخدام قدرات الاستماع، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية (داخلية المنشأ)، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى، مثل: قصور حاسي، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي جوهري، أو مع مؤثرات خارجية، مثل: فروق ثقافية، أو تعليم غير كافي، أو غير ملائم، إلا أنها أي صعوبات التعلم ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات). (فتحي الزيات،١٩٩٨).

ويرى هاميل (Hammill) أن هذا التعريف يمتاز بالخصائص التالية:

١- لا يقتصر التعريف على الأطفال فقط.

٢- يتجنب التعريف مصطلح عمليات نفسية أساسية، ذلك المصطلح الذي ولد غموضًا وجدلاً بين المعنيين بميدان صعوبات التعلم، والتربية الخاصة.

٣- لم يتضمن التعريف صعوبة التهجئة، لأنها متضمنة أصلاً في صعوبة الكتابة.

٤- يتجنب التعريف ذكر الحالات غير المحددة على نحو واضح مثل: الإعاقات الإدراكية، والخلل الوظيفي الدماغي، والتي أدت إلى كثير من الغموض.

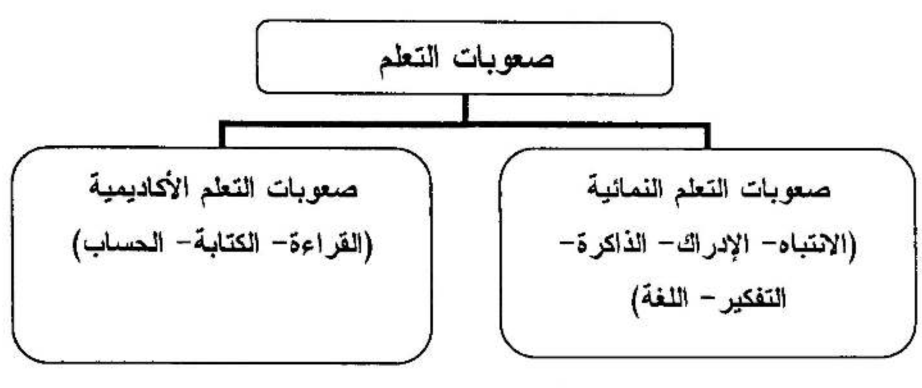
٥- يشير التعريف إلى إمكانية حدوث صعوبات التعلم، مقترنة مع حالات أخرى (محمد البيلي وآخرون،١٩٩١).

تصنيف صعوبات التعلم:

بما أن ميدان صعوبات التعلم يتألف من حالات متنوعة، فقد أكد بعض الباحثين بأن مشكلات القراءة واللغة تعتبر جوهر صعوبات التعلم، في حين ذهب البعض إلى أن الصعوبة في الانتباه تعتبر الأساس الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، وقد أشار قسم آخر إلى أن الاضطرابات النفسية الأخرى مثل: مشكلات الذاكرة، ومشكلات الإدراك البصري والسمعي هي الأساس، ولذلك فلقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية الأمريكية (١٩٧٧) ثلاثة أنواع من المشكلات:

١- مشكلات لغوية (التعبير الشفهي، والفهم المبني على الاستماع).
٢- مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابي، ومهارات القراءة).
٣- مشكلات رياضية (إجراء العمليات الحسابية، والاستدلال الرياضي). (كيرك وكالفنت،١٩٨٤).

وبما أن تقييم وتشخيص الطفل الذي يحتمل وجود صعوبة في التعلم لديه يتطلب تحديد التباعد في الجوانب النمائية، وكذلك التباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي لديه، ويتطلب أيضًا تشخيص الأطفال في سن ما قبل المدرسة تشخيصًا لصعوبات التعلم النمائية، في حين يتطلب تشخيص الأطفال في سن المدرسة تقييمًا لتحصيلهم الأكاديمي، وكذلك تشخيصًا لصعوبات التعلم لديهم، وفي ضوء ذلك فإنه يمكن القول بأن صعوبات التعلم تقع تحت تصنيفين رئيسيين هما: صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤). ويعتبر هذا التصنيف أكثر التصنيفات شيوعًا، وقبولاً بين العاملين في مجال صعوبات التعلم.



شكل(٢) تصنيف صعوبات التعلم

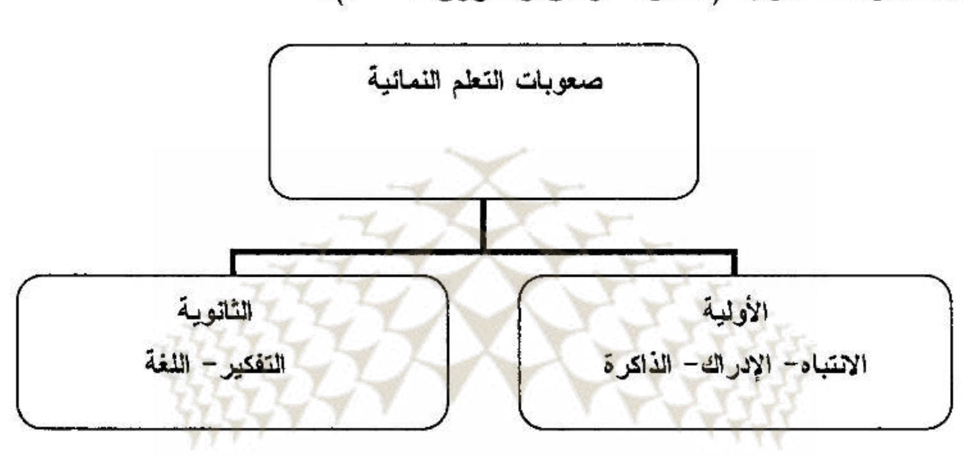
صعوبات التعلم النمائية: Developmental Learning Disabilities

وهي تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتعلق بالوظائف الدماغية، والعمليات العقلية والمعرفية، التي يحتاجها الطالب في تحصيله الأكاديمي، والمتعلقة بالانتباه (Attention)، والإدراك (Perception)، والذاكرة (Memory)، والتفكير (Thinking)، واللغة (Language)، فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثير من المهارات الضرورية في الإدراك، والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين، واليد، والتسلسل، والتذكر.

وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضًا؛ فلابد أن يطور تميز بصري، وسمعي مناسب، وذاكرة بصرية وسمعية، ولغة مناسبة، وغيرها من العمليات. ولحسن الحظ، فإن هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال، لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية.

وحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية، أو العجز في تركيب وجمع الأصوات، كأن لا يستطيع جمع أصوات منفصلة ومجزأة في كلمة واحدة (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤).

وقد صنفت صعوبات التعلم النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) وصعوبات ثانوية (التفكير، اللغة الشفوية)، وبالنظر إلى الصعوبات الأولية نجدها عمليات عقلية أساسية، وهي تعتبر وظائف أساسية ومتداخلة، ويؤثر بعضها في الآخر، ولهذا سميت صعوبات أولية، فإذا ما أصيب أحدها باضطراب فأنه يؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي، ولقد سمي التفكير، واللغة الشفوية بالصعوبات الثانوية، لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالصعوبات الأولية (محمود عوض وآخرون،٢٠٠٣).



شكل(٣) تصنيف صعوبات التعلم النمائية

ويشير كيرك وكالفنت (١٩٨٤) إلى أن صعوبات التعلم النمائية توجد في ثلاثة مجالات أساسية هي: النمو اللغوي، النمو المعرفي، نمو المهارات البصرية الحركية، وقد يظهر الأطفال في سن ما قبل المدرسة ممن لديهم صعوبات تعلم، تبايناً في النمو بين هذه المجالات الثلاثة، فعلى سبيل المثال قد يتأخر الطفل في النمو اللغوي، ولكن أداءه ينمو بشكل عادي في المجالات المعرفية الحركية، وكذلك قد نجد لدى أحد الأطفال تباعدًا في أحد هذه المجالات الثلاثة، فالطفل الذي يعاني من تأخر في النمو اللغوي على سبيل المثال، قد يفهم كثيرًا مما يستمع إليه أو يقال له، ولكن قد تواجهه مشكلة في التعبير عما يريد باستخدام اللغة الشفهية وفي المجالات المعرفية، قد يعاني الطفل مثلاً

من صعوبة في تذكر ما يسمع، ولكنه في نفس الوقت يتمتع بذاكرة بصرية ممتازة لما يشاهده، وعليه فإن أحد المؤشرات الأساسية للدلالة على وجود صعوبات نمائية، هو الكشف عن التباين في أداء الطفل، سواء كان التباين فيما بين المجالات اللغوية، والمعرفية والبصرية، والحركية، أو داخل كل مجال على حده.

ولأهمية النواحي النمائية في فهم صعوبات التعلم، وضعت نظريات عديدة لتفسير وفهم النواحي الإدراكية، والحركية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك ضمن نظريات التعلم، فهناك على سبيل المثال نظرية الإدراك البصري ونظرية التكامل الإدراكي، ونظرية الإدراك الاجتماعي، والنظرية الإدراكية الحركية (السيد عبد الحميد،٢٠٠٠).

صعوبات الانتباه: Attention Disabilities

يعرّف الانتباه على أنه القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة سمعية، أو بصرية، أو حسية أو الإحساس بالحركة التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت (كيرك وكالفنت ١٩٨٨). ويمثل الانتباه قدرة الفرد على اختيار مثير محدد، والاستمرار في التركيز عليه للمدة التي يتطلبها ذلك المثير (جمال القاسم، ٢٠٠٠).

والانتباه تهيؤ عقلي معرفي انتقائي تجاه موضوع الانتباه، ويمثل تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحاسية (فتحي الزيات،١٩٩٨). ويعرّف أندرسون (Anderson,1995) الانتباه بأنه عملية عقلية، بدونها لا يستطيع الطالب تنفيذ المتطلبات العقلية للمهمة (Anderson, 1995).

يعتبر الانتباه أحد المتطلبات الرئيسية للتعلم؛ فالمهارات التي يتعلمها الأطفال في المدارس، مثل: القراءة، والكتابة، والتهجئة، والحساب، وتعلم المفاهيم والأداء الحركي، والسلوك الاجتماعي، جميعها تتطلب منهم إدراك المثيرات السمعية، والبصرية، واللمسية من أجل القيام بالمهارات المعرفية اللازمة للمهارات السابقة، والاستجابة لها أما لفظيًا أو حركيًا، وإن تركيز

الانتباه على المهارة المراد تعلمها سمعيًا أو بصريًا أو لمسيًا، يسهل ويسرع عملية الإدراك وبالتالي تعلم المهارة، ويعتمد الانتباه على متطلبات رئيسة، تشمل القدرة على اختيار المثير المطلوب من بين المثيرات المعروضة، والبقاء أو الاستمرارية في مدة الانتباه المطلوبة، والقدرة على نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى (جمال القاسم،٢٠٠٠).

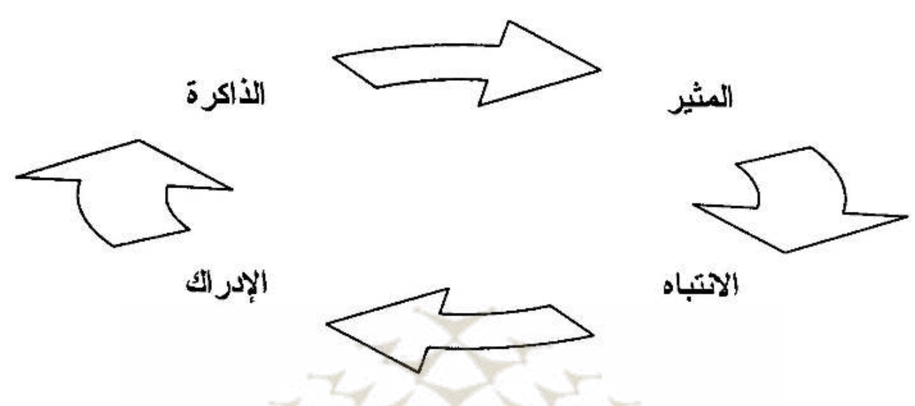
ويجب الأخذ بعين الاعتبار إلى أن عملية الانتباه عملية داخلية، لا يتم استنتاجها إلا من خلال السلوكيات الظاهرة، بشكل ثابت تقريبًا أثناء الموقف التعليمي مثل: الاستمرار في أداء الموقف التعليمي، واستمرار النظر إلى المعلم وملاحظة تعابير الوجه، وما تتطلبه هذه التعبيرات، والنجاح في أداء المواقف التعليمية (زيدان السرطاوي وآخرون،٢٠٠٢).

وبما أن النجاح الأكاديمي يتطلب تدعيم التركيز على المهام الدراسية بشكل مناسب، والقدرة على تحويل الانتباه إلى المهام الجديدة، فإن الطلاب ذوي مشكلات الانتباه، يصعب عليهم الابتعاد عن المثيرات الخارجية، التي تجذبهم بدرجة أكبر من موضوع التعلم(عبد الناصر عبد الوهاب،٢٠٠٣).

وهذه المشكلات أو اضطرابات الانتباه، لها علاقة وثيقة بصعوبات التعلم، حيث تحتل صعوبات الانتباه موقعًا مركزيًا بين صعوبات التعلم، إلى حد أن الكثيرين من المهتمين بالمجال يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل: صعوبات القراءة، والحساب، وصعوبات الإدراك، والذاكرة (فتحي الزيات،١٩٩٨). وتتمثل صعوبات الانتباه في ضعف القدرة على التركيز، والقابلية العالية للتشتت، وضعف المثابرة على أداء النشاط، وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر (يوسف القريوتي وآخرون،١٩٩٥).

ولقد وجدت العديد من الدراسات أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدم القدرة على اختيار المعلومات التي يلزمهم أن يتعلمونها، من بين بقية المعلومات المحيطة بهم، كأن يختار كلمة معينة من بين كلمات عديدة، أو يختار الطلاب سماع المعلم رغم تحدث زملائه في الفصل(إبراهيم أبونيان،٢٠٠٢).

وذلك ما يقصد به الانتباه الانتقائي، والذي يعرّف على أنه القدرة على الاحتفاظ، أو الاستمرار في الانتباه إلى موضوع الانتباه في ظل وجود العديد من المشتتات (فتحي الزيات،١٩٩٨).



شكل(٤) العمليات المعرفية لمعالجة المعلومات

وقد كشفت العديد من الدراسات التي أجريت على الانتباه الانتقائي، أن الأطفال العاديين يحتفظون بعدد أكبر من المثيرات المركزية إذا ما قورنت بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم، بينما كان احتفاظ الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالمثيرات العارضة أكبر عددًا من زملائهم العاديين (Hallihan & Reeve, 1980). ويظهر قصور الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال عدم قدرة الطفل على إتمام الواجب المكلف به، وتشتت انتباهه داخل الفصل، والخمول والكسل في بعض الأحيان، وعدم القابلية والرغبة في التعلم، وقلة مشاركته لزملائه في الأنشطة الجماعية، والمناقشات، وعدم القدرة على متابعة الدرس، وعدم الإنصات الجيد للشرح، وصعوبة في فهم تعليمات الدرس (محمود عوض الله، أحمد عواد،١٩٩٤).

صعوبات الإدراك: Perception Disabilities

الإدراك هو عملية تعريف وتفسير للمعلومات الحسية، ويمثل القدرة العقلية التي تهب المعاني للمنبهات الحسية، والمقدمة الضرورية للمعرفة، والعمليات العقلية العليا (راضي الوقفي،٢٠٠٣). وهو عملية عقلية ومعرفية تقوم على إعطاء المعاني، والدلالات، والتفسيرات للمثيرات، أو المعلومات الحسية. (فتحي الزيات، ١٩٩٨). كما يعرّف جمال القاسم (٢٠٠٠) الإدراك بأنه عملية نفسية دقيقة، تهدف إلى تحليل المثيرات القادمة إلى الدماغ عن طريق الحواس، وتفسيرها وإعطائها مواصفاتها ومعانيها الصحيحة، ومن ثم تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد. بمعنى أنها عملية نفسية تسهم في الوصول إلى المعنى عن طريق الحواس. والإدراك تأويل وتفسير للمدركات سواء كانت بصرية، أو سمعية، وتحديد الفروق المميزة والفارقة بين المثيرات المتلقاة حسيًا، وإضفاء دلالة مبدئية عليها، تمهيدًا لكي تمارس العمليات العقلية العليا معها(السيد عبد الحميد،٢٠٠٠). والإدراك هو توليفه من الانتباه والتذكر، والتفكير، ويبدأ بانتباه انتقائي (مارتن هنلي وآخرون،٢٠٠١).

وتحتل صعوبات الإدراك موقعًا مركزيًا بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة، واضطراب العمليات المعرفية بصفة خاصة، وترتبط اضطرابات الإدراك ارتباطاً وثيقًا باضطرابات الانتباه، بل تتوقف في معظمها عليها، إن لم تكن نتيجة لها (فتحي الزيات،١٩٩٨).

وتتم عملية الإدراك في تسلسل هرمي، يبدأ بالإحساس (الاستثارة الفورية) لعضو الإحساس، ثم الإدراك (عمليات التنظيم، وإعطاء المعنى المبدئي للبيانات الحسية الخام) ثم الفهم (التجريد، أو التصميم للأفكار على أساس المدركات التي تم تشكيلها حديثًا)، ولأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ليست لديهم عيوب حسية، فإن اضطراب الإدراك تبدأ بعد مستوى الإحساس، أي عندما يبدأ الطفل في تنظيم المعلومات الحسية، وإعطائها المعنى المناسب، ومحاولة فهمها (عبد الناصر عبد الوهاب،٢٠٠٣).

وتتضمن صعوبات الإدراك مشكلات في الإدراك البصري، والإدراك السمعي والإدراك الحركي، وتعبر صعوبات التعلم الناشئة من اضطرابات عمليات الإدراك عن نفسها من خلال المظاهر التالية:

- الفشل المدرسي، أو انخفاض التحصيل الدراسي.
- صعوبات التآزر والأداء الحركي.
- الفشل في تكامل النظم الإدراكي.

ويظهر في عدم قدرة الطفل على مزاوجة الصور أو الحروف أو الكلمات (Barrett, 1965)، وعدم القدرة على تذكر الكلمات التي سبق أن شاهدها، وكأنه يشاهدها للمرة الأولى، وعكس تسلسل الحروف عند نسخها (Boder,1973). وعدم القدرة على التمييز بين أصوات الحروف والكلمات (Critchley, 1970)

وقد يرتطم بالأشياء، ويجد صعوبة في المشي أو الجري أو في ركوب الدراجة، أو لعب الكرة، أو استخدام الأقلام، أو معرفة الاتجاهات (سمير أبو مغلي،٢٠٠٢).

وقد يجد صعوبة في استرجاع خطوات حل المسائل في تسلسل منتظم (Gardner, 1985).

صعوبات الذاكرة:Memory Disabilities

تعتبر الذاكرة من الأجزاء الأساسية والضرورية في عملية التعلم، حيث أنها الجزء الذي يحتفظ فيها الفرد بالخبرات، والمعلومات التي يكتسبها، من خلال تفاعله الحسي مع البيئة المحيطة، كي يوظفها في حياته اليومية والمدرسية، وكي تتفاعل تلك الخبرات السابقة التي تم تخزينها، مع الخبرات الحالية (جمال القاسم، ٢٠٠٠). ويرى علماء النفس المعرفي أنه إذا كان التعلم هو الوسيلة التي تكتسب بها كل الأشكال المتعددة للمعرفة التي نمتلكها ونستخدمها، فإن الذاكرة مخزن ومستودع Storage نخزن فيه هذه المعلومات، والتي تصنف بدقة وتوزع على أماكن متنوعة، حتى يمكن استرجاعها بسرعة

عند الحاجة إليها، وأن تذكر هذه المعلومات يتوقف على طريقة اختزانها الصحيح (سامي ملحم،٢٠٠٢).

وترتبط اضطرابات الذاكرة ارتباطًا وثيقًا بكل من اضطرابات عمليات الانتباه، وعمليات الإدراك. إذ أن أي اضطراب يصيب أي من عمليات الانتباه أو عمليات الإدراك، أو كلاهما يؤثر بشكل مباشر على كفاءة وفاعلية عمليات الذاكرة (فتحي الزيات،١٩٩٨). وتعّرف الذاكرة على أنها القدرة على الاحتفاظ بالخبرات السابقة واسترجاعها، أو قدرة الكائن الحي على تعديل سلوكه بعد الاستفادة من الخبرة السابقة (زيدان السرطاوي،٢٠٠٢). وبما أن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة، فإن صعوبات الذاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة، وذلك بالاعتماد على طبيعة ودرجة قصور الذاكرة من جانب، والمهمة التعليمية من جانب آخر، فإذا كان لدى الطفل صعوبة في معرفة أو استدعاء المعلومات السمعية، والبصرية، واللمسية الحركية، فإن أداءه لأي مهمة تتطلب معرفة، أو استدعاء مثل تلك المعلومات سوف يتأثر بهذا التصور (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨). ويشير تورجسن (Torgesen) من خلال تحليل العديد من الدراسات والبحوث أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون عيوبًا في عمليات الذاكرة قصيرة المدى، ومدى الانتباه، والإدراك، والفهم الاستماعي، وأن هذه العوامل تعتبر من الأسباب الرئيسية التي تكمن وراء ضعف أدائهم للمهام التي تتطلب استدعاء مباشرًا (Torgesen, 1988).

كما أن الذاكرة قصيرة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة وفاعلية بسبب الافتقار إلى اشتقاق واختيار تنفيذ الاستراتيجيات الملائمة، المتعلقة بالتسميع والتنظيم، والترميز، وتجهيز ومعالجة المعلومات، والاحتفاظ بها. أما في الذاكرة طويلة المدى فإن ذوي صعوبات التعلم يستخدمون استراتيجيات أقل فاعلية وكفاءة في استرجاعهم للمعلومات، كما يفتقرون إلى مهارات الضبط والمراجعة الذاتية، لتقويم فاعلية هذه الاستراتيجيات (فتحي الزيات،١٩٩٨) .

كما أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون صعوبات واضحة في تـذكر مـا شاهدوه، أو سمعوه بعد فاصل زمني لعدة ثوان، أو دقائق، أو سـاعات قليلـة، ويعتبر هذا مشكلة في الذاكرة قصيرة المدى. أما الذاكرة طويلة المدى فترجـع عادة إلى استرجاع المعلومات بعد فترة زمنية يصل مداها إلى ٢٤ ساعة فأكثر، كما أنهم يجدون صعوبة في مهمة معرفة الأصوات التي سبق أن تعلموهـا، أو أسماء الأعداد، وحفظ الحقائق الرياضـية فـي عمليـات الجمـع، والطـرح، والضرب، والقسمة والتعامل مـع الرسـوم الهندسـية (محمـود عـوض الله وآخرون،٢٠٠٣). كما أنهم يجدون صعوبة في الذاكرة الحركية، من خلال عدم القدرة على تنظيم الجسم لأداء سلسلة من الحركات، بيسر وبشكل سريع، كمـا تظهر لديهم مشكلة في تعلم المهارات، مثل: ارتداء الملابس، وربـط الحـذاء، ورمي الكرة والكتابة، واستخدام الأدوات (زيدان السرطاوي،٢٠٠٢).

صعوبات التفكير: Thinking Disabilities

التفكير مظهر إنساني، أو ميزة ميز الله بها الإنسان دون غيـره مـن الكائنات الحية، فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمتد تفكيره امتدادًا واسعًا فـي شتى الميادين والاتجاهات، يستطيع بواسطته التخيل، والتذكر، والرجوع إلـى الماضي، ويستطيع أن يمتد بتفكيره إلى المستقبل الذي لم يتحقق بعـد(مهـدي السامرائي،١٩٩٤).

والتفكير وسيلة عقلية يستطيع الإنسان أن يتعامـل بهـا مـع الأشـياء، والوقائع، والأحداث، من خلال العمليات المعرفية، التي تتمثل فـي اسـتخدام الرموز، والمفاهيم والكلمات، وهو ما يحدث في خبرة الإنسان حـين يواجـه مشكلة، أو يتعرف عليها، أو يسعى لحلها (سامي ملحم،٢٠٠٢). وتشتمل عملية التفكير على الحكم، والمقارنة، والعمليات الحسابية، والتـساؤل، والاسـتدلال، والتقويم، والتفكير الناقد، وحل المشكلة واتخاذ القرار، وهذه العمليـة يـصعب تحديدها، أو وصفها، فهي تتم بداخل الفرد، ويستدل عليها فقط من الآخرين.

أن من مظاهر صعوبات التفكير لـدى ذوي صـعوبات الـتعلم، عـدم استخدامهم لعمليات التفكير الفعالة، ومن أهم تلـك الـسلوكيات: (الاندفاعيـة،

والاعتمادية الزائدة على المعلم، وعدم القدرة على التركيز، وتصلب التفكير، وعدم المرونة، والنقص الشديد في الثقة بالنفس، وفقدان المعنى، ومقاومة محاولة التفكير) (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨).

كما أن من مظاهر صعوبات التفكير، عدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة، وعدم الوعي بالمشكلة، والقدرة على تحليلها، ثم وضع بدائل لحلها، واختيار البديل الأفضل والملائم (إبراهيم أبونيان،٢٠٠١).

كما أن ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في التنظيم، والتصنيف إلى جانب الصعوبة في تشكيل وملاحظة العلاقات بين الأشياء، والاستدلال، وحل المشكلات (زيدان السرطاوي،٢٠٠١). ويحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم، قبل أن يقوموا بالاستجابة، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسي، في حين أنهم يعانون من ضعف في التفكير المجرد، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل، أو معاني الكلمات، وعدم إتباع التعليمات.

صعوبات اللغة: Language Disabilities

تعتبر اللغة متطلبًا أساسيًا في جميع مراحل التحصيل الأكاديمي، وغالبًا ما ينظر إلى النمو اللغوي على أنه عملية تشتمل على مهارات الاستماع، واللغة الشفهية والقراءة والكتابة، وأن النجاح في أي من هذه المهارات، يعتمد أساسًا على القدرات التي تسبقه، وإن اضطرابات اللغة وتطورها، مرتبطان ارتباطًا وثيقًا حيث أن قياس الاضطراب، أو التأخر يتم بالمقارنة مع الوضع الطبيعي للتطور، وبالتالي فإن معرفة مراحل التطور الطبيعي للغة، تعتبر نقطة ارتكاز في تحديد الاضطراب (زيدان السرطاوي،٢٠٠٢).

يواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم مشكلات في فهم اللغة، وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظيًا (محمود عوض الله وآخرون،٢٠٠٣). كما أنهم يجدون صعوبة في فهم المسموع، وربط المفردات بالسلوك، والتمييز بين الكلمات المتشابهة، وإتباع التعليمات الشفوية، واختيار المفردات المعبرة عن التفكير وتذكرها، والمرونة في التعبير عن الأفكار (إبراهيم أبونيان،٢٠٠١).

وقد يقعون في أخطـــاء تركيبية ونحوية، إذ تقتصر إجاباتهم عن الأسئلة بكلمة واحدة، لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة، وقد يقومـــون بحـــذف بعـــض الكلمات من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقًا، وقد يكثر هؤلاء الأطفال من الإطالة والالتفاف حول الفكرة عند الحديث، أو رواية قصة، كما أن لديهم قصور في وصف الأشياء، أو الـــصور، وعـــدم القدرة على الاشتراك في المحادثات الطويلة، أو الاشتراك في ألعـــاب لفظيـــة (أحمد عواد، ١٩٩٧).

صعوبات التآزر الحركي: Dyspraxia Disabilities

تعرّف الديسبراكسيا (Dyspraxia)، أو صعوبات التآزر الحركي النمائى (DCD) على أنها إعاقة خفية، تتمثل في ضعف أو عدم نضج في الأعـــضاء المسئولة عن الحركة، نتيجة لقصور في نمو تناســق الأداء الحركـــي، وقـــد يصاحبها خلل واضح في واحدة أو أكثر من الجوانب النمائية التالية: الجانـــب اللغوي أو الإدراكي أو الانفعالي أو الحسي أو الاجتماعي، كذلك مشكلات فـــي عمليات تكوين المفاهيم، وصعوبات فـــي الـــذاكرة، كمـــا يتـــسم المـــصابون بالديسبراكسيا بالتذبذب، وعدم التوافق الحركي، ويعجزون عن فهـــم وترجمـــة المثيرات الحسية، وخاصة الحركية منها. كما يعجـــزون عـــن ترجمـــة هـــذه المثيرات، أو تحويلها إلى أداء حركي؛ مما يعنى أن تعلـــم المهـــارات البدنيـــة بالنسبة لهم، يكون أمرًا في غاية الصعوبة. كما تضعف الديسبراكسيا من القدرة على التعلم. وتزيد نسبة الإصابة بالضعف لدى الذكور به عن الإناث.

وينبغي التنبيه إلى أن الحالات المصابة بالشلل الدماغي والتخلف العقلي التي يبدو عليها نفس مظاهر الديسبراكسيا، لا تندرجان ضمن اضطراب التآزر الحركي النمائى.

أسباب صعوبات التآزر الحركي:

لا يوجد سبب محدد للديسبراكسيا، وتشير الدراسات التي أجريت حـــول هذا الاضطراب، بأن السبب قد يرجع إلى:

١- عدم اكتمال النمو العصبي للمخ، والتي قد تعود إلى تلف دماغي، أو ضربات مباشرة في الرأس، أو سكته دماغية.

٢- مشكلات أثناء فترة الحمل، كتعرض الأم الحامل لبعض الأمراض.

٣- نقص الأكسجين أثناء عملية الولادة.

الأعراض المرتبطة بصعوبات التآزر الحركي:

كما سبق ذكره أن هذه الاضطراب يصنف على أنه إعاقة خفية، لذلك فإن الأطفال ذوى اضطراب التآزر الحركي النمائى ظاهريا لا يختلفون عن أقرانهم الآخرين؛ إلا أنهم قد يجدون صعوبة في القيام ببعض المهام المتعلقة بالأداء الحركي مثل:

١- الصعوبة في عملية تغيير الاتجاه.

٢- صعوبة في حركة العين.

٣- صعوبات في: (القفز، المشي، الجري، صعود ونزول الدرج، ارتداء الملابس، ربط الحذاء، فك الأزرار، صعوبة في استخدام الإقفال أو المفاتيح) والتي تندرج ضمن المهارات الحركية الدقيقة.

٤- الافتقار إلى القدرة على التنظيم.

٥- يعانون من قصور في قدراتهم اللغوية، كالتأخر في استخدام التواصل اللفظي، وفى مراحل المتقدمة يكون كلامهم غير واضح.

٦- يميلون إلى تجنب المهام التي تستلزم قدرة حركيه، مثل: ممارسة بعض العاب رياضية معينة، كالتي تستلزم استخدام المضرب، أو ركوب الدراجة.

المظاهر ذات العلاقة بالناحية الاجتماعية:

يفتقر هؤلاء الأطفال إلى القدرة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية؛ وبالرغم كونهم أذكياء؛ إلا أنهم لا يستطيعون تطوير مهاراتهم الاجتماعية بالقدر الذي يماثل مستوى أقرانهم، ويظهر ذلك في المظاهر التالية:

١- ضعف القدرة على المشاركة في الحوار.

٢- لا يتصرفون بلباقة، حيث يقاطعون في الحديث.

٣- يفتقرون للثقة بأنفسهم نتيجة لتراكم خبرات الفشل لديهم.

٤- لديهم أعراض السلوك الانسحابي من المواقف الاجتماعية، مثل الأنشطة غير الأكاديمية.

المظاهر ذات العلاقة بالقدرة على التعلم (الأكاديمية):

١- صعوبات في الذاكرة وتتبع الأوامر.

٢- قصور في مدى الانتباه تتمثل في عدم القدرة على التركيز.

٣- يفتقرون إلى القدرة على مسك القلم بشكل سليم.

٤- صعوبات كتابية تتمثل في رداءة الخط، وبطء في عملية الكتابة، وعدم القدرة على الكتابة على امتداد السطر.

وتنقسم هذه المظاهر إلى قسمين: مرحلة ما قبل المدرسة، ومرحلة دخول المدرسة:

مرحلة ما قبل المدرسة:

١- تأخر ملحوظ في: (الزحف، الجلوس، الوقوف، المشي).

٢- تأخر لغوي ملحوظ.

٣- افتقار لمعرفة المفاهيم: (فوق، تحت، قبل، بعد، في، على...).

٤- صعوبة في المهام ذات الطابع الحركي مثل: رمى الكرة و التقاطها.

٥- الافتقار إلى القدرة على التعلم ذاتيًا.

٦- كثيرا ما يقع أو يتعثر، نتيجة لعدم قدرته على تقدير المسافات والاتجاهات.

٧- عدم القدرة على تركيب الإشكال- البازل- أو تركيب المكعبات.

٨- لا يستطيع القيام بأي عمل يتطلب الدقة والمهارة، وهذا يعزى إلى محدودية تركيزه.

٩- لا يستطيع إكمال أي عمل كلف به، وهذا يرجع قصر مدى أو حيز الانتباه.

١٠- الافتقار إلى اللعب التخيلي.

١١- ليست لديه يد مفضلة، حيث يستعمل كلتا اليدين.

١٢- لا يستطيع استخدام أدوات الطعام، ويميل لاستخدام يده في الأكل.

١٣- عدم القدرة على التحكم في الإمساك بالكوب، وقد يسكب ما به.

مرحلة دخول المدرسة:

في الغالب يكون لديه كل المشكلات التي ذكرت في سن ما قبل المدرسة، أو قد يكون هناك قدر من التحسن، وهذا يختلف من فرد لآخر. وتتسم مرحلة دخول المدرسة بما يلي:

١- يعانى من صعوبات أكاديمية واضحة.

٢- ليست لديه القدرة على تمييز المثيرات الحسية.

٣- حيز انتباه ضئيل- محدود- جدًا.

٤- الافتقار لمهارات الاستماع.

٥- تجنب اللعب.

٦- الصعوبة في كتابة أو تأليف قصة.

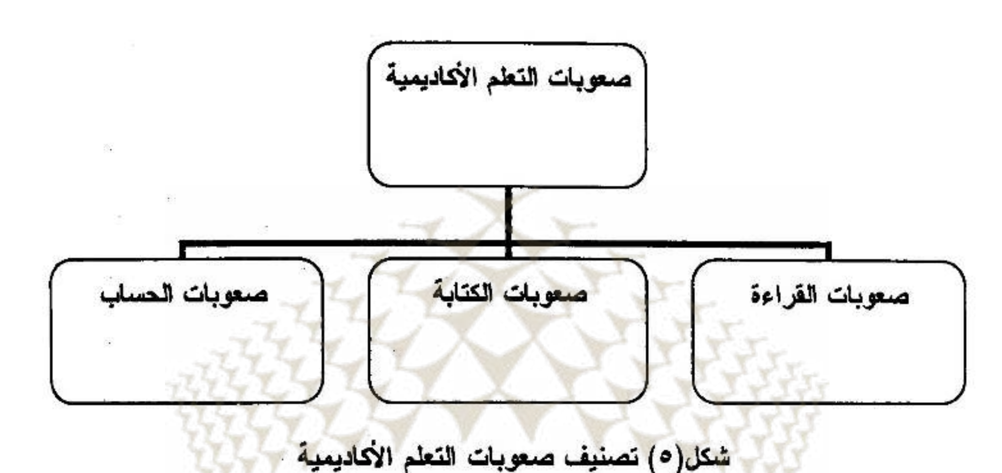
٧- عدم القدرة على تذكر، أو إتباع الأوامر.

٨- صعوبات في الحساب، والقراءة، ولو حاول القراءة يظل مفتقرًا لبعض المفاهيم اللغوية، وعند محاولته للقراءة تكون بصوت منخفض لعدم ثقته في نفسه، ولكثرة أخطاء النطق لديه، كما أن لديهم صعوبات كتابية، حيث تبرز مشكلاتهم الأكثر في عملية التهجي.

٩- الافتقار للقدرة على التنظيم.

صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Disabilities

وهي صعوبات الأداء المدرسي المعرفي، والتي تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة Dyslexia والصعوبات المتعلقة بالكتابة (Dysqraphia)، والصعوبات المتعلقة بالحساب (Dyscalculia)، والتهجئة (Spelleng)، والتعبير الكتابي (Written expression) (فتحي الزيات،١٩٩٨).



شكل(٥) تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمية

فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة في التعلم (كيرك وكالفنت،١٩٨٨). وتعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية وثيقة الارتباط والصلة، بصعوبات التعلم النمائية، بل قد تنتج عنها (زكريا توفيق،١٩٩٣). كما أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي، وكافة العمليات المعرفية التي يفرزها، أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي (فتحي الزيات،١٩٩٨).

أولاً: مفهوم القراءة:

تعتبر القدرة الجيدة على القراءة من أعظم إنجازات الإنسان، ومن الصعب أن نجد أي نشاط لا يتطلب القراءة، فهي تعتبر وسيلة لا غنى عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار، وتكشف الملاحظة العابرة لأنشطة الناس الدور الهام للقراءة في حياتهم، وأن ما يفعلونه يعتمد على كميات هائلة من المادة المقروءة، سواء كانت في كتب، أو صحف، أو نشرات، أو أدلة، أو فهارس، فالناس يقرأون من أجل أغراض كثيرة لا تعد ولا تحصى (جاي بوند وآخرون،١٩٨٦).

وتتضح أهمية القراءة بصورة جلية في أن التوجيه الإلهي الأول للرسول ﷺ بالأمر {اقرأ} في قوله تعالى: ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (سورة العلق ١-٥)

وتمثل القراءة وسيلة تعليمية مهمة من وسائل تنمية ثقافة الفرد، وتكامل شخصيته. ولم يعد مفهوم القراءة مقتصرًا على نطق كلمات، أو جمل، بل يشمل أيضًا قدرة المتعلم على استيعاب المادة المقروءة في فترة زمنية محددة. (Lapray, 1972)

وهكذا كلما زادت سرعة الفرد في القراءة، واستيعابه لما يقرأ، ازدادت قدرته على تحصيل المعرفة، وتنمية ثقافته، فالقراءة إذن من مقومات الحضارة المتطورة بل الخطوة الأولى للإنجازات الثقافية(Ement, 1983) .

وتعد المرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس، التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة، لذلك كانت محط اهتمام جميع التربويين، وبخاصة أولئك الذين يتصدون لوضع السياسة التعليمية لها، والمناهج الدراسية التي تترجم هذه السياسة لواقع نظري، وعملي ملموس، ومن بين المناهج التي تسهم في ترجمة هذه السياسة إلى واقع نظري وعملي مناهج تعليم اللغة عامة، والقراءة خاصة (سمير عبد الوهاب، أحمد الكردي،٢٠٠٢).

وتعتبر القراءة في عصرنا الحاضر أساس كل تعليم مدرسي، فهي المدخل الرئيسي للعلوم، التي يتعلم الطفل عن طريقها أصول الدين، ومعارف الكون والحياة الاجتماعية (حسين قوره،١٩٨١). وهي تمثل أكثر الموضوعات المدرسية التي تركز على تعليمها البرامج المدرسية، حيث يبدأ تعليم الأطفال القراءة بشكل رسمي منذ دخولهم المدرسة، ويستمر تزويدهم في الصفوف اللاحقة بمهارات القراءة الأساسية، لاعتمادهم عليها خلال حياتهم المدرسية (زيدان السرطاوي، ١٩٩٦). ففي حين يكتب الطفل اللغة المنطوقة التي يسمعها بشكل عفوي، فإن فهمه للغة المكتوبة، ومن ثم التعبير عن نفسه بواسطتها، لا يتم إلا بالتعلم المنظم الذي يوفره النظام التعليمي، ويتمكن به الأطفال من إدراك حقيقة إمكان التعبير عن كلامهم بحروف مطبوعة، كما هي الحال في الكتب المدرسية (راضي الوقفي، ٢٠٠٣).

وتُعرف القراءة على أنها إحدى مخرجات اللغة، ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام، والرموز الكتابية. وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة، وإدراك معناها للوقوف على مضمونها، ولكي يعمل بمقتضاها (نبيل عبد الهادي، ٢٠٠١). ويعرّف هاريس وسايبي القراءة بأنها تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المكتوبة، والقراءة من أجل الفهم، تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة، ومهارات اللغة للقارئ، المهارات المعرفية، والمعرفة عن العالم، وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب (في: نصره جلجل، ١٩٩٥).

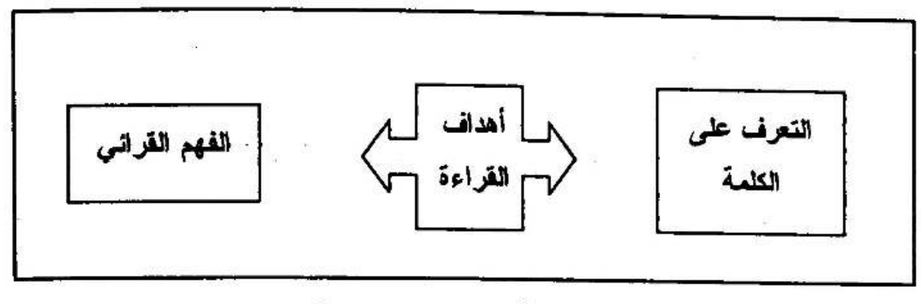
ويعرّف ماكجينس وسميث McGinnis & Smith (1982) القراءة على أنها عملية ذات هدف، من التعرف، والتفسير، وتقييم للأفكار في مصطلحات ومحتوى وهي عملية معقدة، تعتمد على التطور اللغوي للفرد، والخبرات السابقة، والقدرة المعرفية، والاتجاهات نحو القراءة، والقدرة على القراءة تنتج من تطبيق هذه العوامل عندما يحاول الفرد تحديد، وتفسير، وتقييم الأفكار في المادة المكتوبة. (McGinnis & Smith 1982)

والقراءة عملية حسية إدراكية، عقلية، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينية، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية، ومعاني هذه الرموز، وتتضمن عمليتان: منفصلتان، الأولى الاستجابة الفسيولوجية لما هو مكتوب والثانية عملية تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج (أحمد عبد الله، فهيم مصطفى،٢٠٠٠).

وتستهدف القراءة القيام بوظيفتين:

- معرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تدخل في تكوين جمل وفقرات.
- فهم ما تنطوي عليه اللغة من معاني، ومضامين ترتبط بحياتنا (نبيل حافظ، ٢٠٠٠).

وأن مفهوم القراءة كان محصورًا في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرف عليها والنطق بها، والقارئ الجيد هو الذي يستطيع نطق الكلمات المكتوبة نطقًا جيدًا خاليًا من الأخطاء، وقد أدى هذا المفهوم إلى توجيه اهتمام الباحثين، وعنايتهم بالبحوث الخاصة بحركات العين وخصائص إدراك الكلمات، ونتيجة للأبحاث التربوية المتعددة التي أجريت في مجال القراءة تغير مفهوم القراءة، وأصبحت القراءة عملية عقلية أساسها الفهم، وغايتها ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار، ثم تطور هذا المفهوم وأصبحت القراءة عملية تفاعل مع النص المقروء، تقوم على معايشة النص ونقده، وإبداء وجهة النظر فيه إعجابا أو رفضا، وكل ذلك متوقف على خبرات القارئ، وظروفه الخاصة، وأخيرًا تطور هذا المفهوم ليضيف إلى كل ما سبق معنى جديدًا لتصبح القراءة عملية توظيف المقروء، واستعماله في حل المشكلة التي تواجه القارئ في مواقف الحياة المختلفة (سمير عبد الوهاب،٢٠٠٢).



شكل(٦) أهداف القراءة العامة

صعوبات القراءة:

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم، أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، وأكثر من هذا فإنها قد تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي (فتحي الزيات،١٩٩٨). وقد تؤثر القراءة في درجة التكيف الشخصي، والاجتماعي، والسلوكي، لدى الطالب (زيدان السرطاوي،٢٠٠١).

ويشير برزويك (Bursuck,1989) بأن صعوبات القراءة لها تأثير كبير على الأداء بالفصل (Bursuck,1989).

وأن المرحلة الأولى من مراحل تعلم الطالب للقراءة، تعتبر من أهم المراحل التعليمية، إذ عليها يتوقف نجاح الطالب في اكتساب المهارة، أو الفشل فيها، ذلك الفشل الذي يترتب عليه فشله في حياته التعليمية كلها (سمير عبد الوهاب،٢٠٠٢).

وتعتبر القراءة من أكثر المشكلات شيوعًا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، إذ تشير دراسة كيرك والكنز (١٩٧٥) بأن ٦٠-٧٠% من الأطفال المسجلين في برامج صعوبات التعلم، كانو يعانون من صعوبة في القراءة (كيرك وكالفنت ١٩٨٨). ولقد قام هاريس وسايبي بدراسة مسحية، أظهرت أن

ما بين ١٠% إلى ١٥% من الطلاب لديهم صعوبات في القراءة (Harris & Sipay, 1985) بينما يرى كلوجر وكولسون (Kaluger & Kolson,1978) أنه مابين ٨٥-٩٠% من مجتمع الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات، أو مشكلات في القراءة. (في: فتحي الزيات،١٩٩٨).

وغالبًا ما تؤثر صعوبات القراءة على المواد الأخرى، فلقد انتهت نتائج كثير من البحوث، والتي تشير إلى أن صعوبات التعلم في أي مجال تكون مصحوبة في معظم الحالات بصعوبات القراءة، وخاصة في المرحلة الابتدائية (مصطفى كامل، ١٩٨٨).

وتعني الصعوبات في القراءة القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة ويتضمن هذا القصور، فهم المقروء، أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني، والأفكار، أو التعبير عنه، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب، أو الضبط الخطأ للألفاظ (حسين قورة،١٩٨١). وأن الصعوبات في القراءة هي التي يجدها الطالب عند قراءته للدروس المتضمنة في كتاب القراءة الخاص بصفه الدراسي، والتي تظهر من خلال الأخطاء المتعددة التي تتكرر أثناء القراءة الجهرية، بالإضافة إلى فشل الطالب في فهم المادة المقروءة (زيدان السرطاوي، ١٩٩٦).

ويجب التنبيه إلى أنه غالبًا ما يستخدم مصطلح عسر القراءة أو الديسلكسيا (Dyslexia) عند مناقشة صعوبات القراءة، وهو يشير إلى أحد المظاهر الأساسية في مجال مشكلات القراءة، إلا أن مصطلح عسر القراءة لا ينطبق على جميع الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة بوجه عام، فهو أعم وأشمل من مصطلح صعوبات القراءة، الذي يستبعد حالات عسر القراءة التي ترجع إلى الإعاقة العقلية، أو الإعاقة الحسية، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي، أو الثقافي(عبد الناصر عبد الوهاب،٢٠٠٣).

ويختلف الباحثون حول ماهية مشكلات القراءة، التي تمثل صعوبات التعلم كما يختلفون حول درجة وشدة الضعف، أو القصور التي يجب توافرها

عند الطفل، حتى نعتبره يعاني من صعوبة في القراءة، فيما يتبنى بعض الباحثون الرأي الذي يقول بأن معظم الأخطاء في قراءة الكلمات لا تمثل صعوبة قراءة، وأن أولئك الطلاب فقط الذين يجدون صعوبة كبيرة في فهم ما يقرؤون هم الذين يمكن الحكم بأنهم يواجهون صعوبة في القراءة، ويرى باحثون آخرون بأن الطلاب الذين يقرؤون بأقل من مستوى معين من الدقة، يواجهون صعوبات في القراءة (فتحي عبد الرحيم،١٩٩٤).

كما تشير الدراسات والبحوث أيضًا إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من صعوبات معينة، في المهارات الفونولوجية الأساسية، اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق الحروف، وإدراكها كرموز، وبصورة أكثر تحديد فإن ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها الأفراد، حيث يميل صغار الأطفال إلى توجيه معاني انتباههم على معاني الكلمات، دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز والمعنى (فتحي الزيات،١٩٩٨).

مظاهر صعوبات القراءة:

يذكر قاسم إبراهيم (١٩٩٦) أن من مظاهر صعوبات القراءة:

*** التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:**

١- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.

٢- قصور المعرفة، أو الإلمام بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية.

٣- قصور القدرة على المزج السمعي والبصري.

٤- الإفراط في التحليل.

٥- تزايد الخلط المكاني، بحيث تحصل أخطاء في بداية الكلمة أو في وسطها أو في نهايتها.

٦- الفشل في استخدام سياق الكلام، أو الشواهد الأخرى التي تدل على المعنى.

*** القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:**

١- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.

٢- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.

٣- تبادل مواضع الكلمات بتغيير أماكنها.

*** جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم وتشمل:**

١- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة ذات معنى واحد.

٢- عدم فهم معنى الجملة.

٣- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.

٤- القصور في تذوق النص.

*** الصعوبات التي ترجع إلى بعض الظواهر اللغوية مثل:**

١- التمييز بين الحركات القصيرة، والحركات الطويلة، أي حركات المد (فتحة ضمة/ كسرة/ الألف/الواو/الياء).

٢- تمييز الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية.

٣- التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل (س، ص) (ض، ظ).

٤- تمييز التنوين.

٥- التمييز بين الهاء، والتاء المربوطة، والتاء المفتوحة.

العوامل المسهمة في صعوبات القراءة:

تتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة، ومن هذه العوامل ما يندرج بالدرجة الأولى تحت العوامل النمائية، ومنها أيضًا ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية، وهذا التداخل ربما يعكس الطبيعة المركبة لصعوبات القراءة ويذكر هاريس وسايبي (Harris & Sipay,1985) بأن هناك مجموعة من العوامل المرتبطة بالقراءة، منها العوامل المعرفية التي تشمل على الذكاء العام والتفكير المنطقي، والتمييز السمعي، والتمييز البصري، والانتباه، والعوامل الجسمية، والنفسية، والثقافية، بالإضافة إلى النمو اللغوي المتمثل بتطور المفردات (Harris & Sipay ,1985)

ويذكر فتحي الزيات (١٩٩٨) أن هذه العوامل يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مجموعات رئيسية هي:

* مجموعة العوامل الجسمية Physical
* مجموعة العوامل البيئة Environmental
* مجموعة العوامل النفسية Psychological

١- مجموعة العوامل الجسمية:

يقصد بالعوامل الجسمية تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية، أو الفسيولوجية، التي تشيع لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات القراءة بوجه خاص، كالاختلال العصبي الوظيفي أو السيطرة الجانبية لأحد أجزاء المخ، أو الاضطرابات البصرية والسمعية، أو العوامل الوراثية.

٢- مجموعة العوامل البيئية:

يرى العديد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب القراءة، يرجع بالدرجة الأولى إلى عدم تدريبهم عليها، من خلال عمليات التدريس على نحو فعال وملائم، بالإضافة إلى تقليص الزمن المخصص للقراءة في البرنامج الدراسي الأسبوعي (فتحي الزيات،١٩٩٨). كما قد ينشأ عن ضعف الإعداد الأكاديمي، والثقافي، والمهني للمعلم، وبالتالي عدم قدرته على معالجة موضوعات القراءة مع طلابه (Deighton, 1971).

٣- مجموعة العوامل النفسية:

تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة، إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل، أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة، وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل وتبادلها فيما بينها، ومع ذلك فإنه يمكن تقرير أن العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة تتمايز فيما يلي: اضطراب الإدراك السمعي، اضطراب الإدراك البصري، اضطرابات لغوية، اضطرابات الانتباه الانتقائي.

ثانيًا: مفهوم الكتابة:

لقد عرف الإنسان الكتابة منذ زمن بعيد، وعمل على تطويرهـا، حتـى وصلت إلى الصورة التي نعرفها الآن، وذلك عندما شعر الإنسان فـي البدايـة بعجزه عن تذكر الأحداث والتواريخ والأعداد، وعمل على تدوينها في صـورة ثابتة يمكن الاحتفاظ بها، والرجوع إليها كلما دعت الحاجة، فتوصل إلى تحويل الرموز الصوتية، أي اللغة من رموز سمعية إلى رموز بصرية، يمكن تسجيلها بالنقش أو الرسم (أحمد رضوان وعثمان الفريح، ١٩٩٣).

والكتابة في حياة الإنسان ليست عملاً عاديًا، بل هي ابتكار رائع حقق له كثير من إنسانيته، فهي وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها، يستطيع أن يسجل ما يود تسجيله، من الوقائع والحوادث، ونقلها للآخرين (سـامي ملحـم، ٢٠٠٢). وهي تراث البشرية التي تضفي على الإنسان، وتجعل منه كائنًا لـه تاريخ وحضارة، لا تنتقل فقط من جيل إلى جيل، فيستفيد الخلف مـن خبـرة السلف، وإنما تنتشر أيضًا من بلد إلى بلد، فيشيع نور المعرفة والعلم، فترتقـي البشرية جمعاء، ولذا تحرص الشعوب على أن تبدأ تعليمها لأطفالها بتـدريس القراءة والكتابة منذ نعومة أظفارهم (نبيل حافظ،٢٠٠٠). ويبدأ الأطفال بـتعلم الكتابة في عمر مبكر بكتابات غير دالة، تقليدًا للكبار يساعدهم في ذلك تـوافر الأقلام، والورق، فإذا لم يجدوا ذلك كتبوا على الجـدران والأثـاث (محمـود عوض الله وآخرون،٢٠٠٣) وهم في كل هذا يعبرون عن معان في نفوسـهم، ويرمزون بها إلى تصورات، وتخيلات تجول في خواطرهم، حتى أنـه لـيس بدعًا أن تسمع معظم الأطفال في أول يوم من دخولهم المدرسة، يجيبون بـنعم عندما يسألون عما إذا كانوا يعرفون الكتابة، وهم في ذلك يقـصدون كتابـاتهم وقدراتهم على تقليد ما يرون(راضي الوقفي،٢٠٠٣).

وتقع الكتابة في أخر المراحل وفق تتابع النمو اللغوي، الذي يتدرج مـن الاستماع، إلى التحدث، وهما يمثلان اللغة المنطوقة، ثم القراءة والكتابة، وهما يمثلان اللغة المكتوبة (محمد جاد،٢٠٠٣).

ويتخطى مفهوم الكتابة حدود رسم الحروف وإجادة الخط، فهي عملية تبدأ برسم الحروف، وكتابة الكلمات، التي تيسر على القارئ ترجمتها إلى مدلولاتها وتكوين الجمل، والعبارات، بالطريقة التي تمكن الكاتب من التعبير عن نفسه.

وتعّرف الكتابة على أنها: عملية ترتيب الرموز الخطية، وفق نظام معين ووضعها في جمل وفقرات، مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة، كما أنها تتطلب جهدًا عقليًا لتنظيم هذه الجمل، وربطها بطرق معينة، وترتيب الأفكار والمعلومات، والترقيم (سمير عبد الوهاب،٢٠٠٢). والكتابة أداء منظم ومحكم، يعبر به الإنسان عن أفكاره، ومشاعره المحبوسة في نفسه، وتكون دليلاً على وجهة نظره، وسببًا في حكم الناس عليه (وزارة التربية والتعليم السعودية،٢٠٠٠).

وتجمع نظريات الكتابة على أن هناك ثلاثة محاور هامة للكتابة، وجميعها مرتبطة ببعضها البعض هي: الكتابة اليدوية (Hand Writing) والتهجئة (Splling) والتعبير الكتابي (Written expression)، وتتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة(فتحي الزيات،١٩٩٨).

والكتابة اليدوية هي أكثر مهارات الاتصال محسوسية، حيث يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، قابل للقياس، والملاحظة، والحكم الموضوعي، وتعد عملية الكتابة اليدوية، عملية معقدة، تعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، حيث تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة، التي ترتبط بكل من المهارات البصرية، وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركات العين واليد، وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع، والتناسق بين حركات العين واليد، وضبط إيقاع كل حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها، كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية، والذاكرة الحس حركية للحروف والكلمات (فتحي الزيات،١٩٩٨).

أما التهجئة فهي: عملية ترميز للحروف والكلمات، أي تحويل الصورة الذهنية الرمزية للحروف والكلمات إلى صيغة مكتوبة، وتتطلب عمليات التهجئة

التركيز على كل حرف في كل كلمة، حيث يختلف رمز الحرف المكتوب باختلاف وضعه في الكلمة، وبينما تقرأ الكلمات كجشطلت، أو كلمات كلية فإن الكتابة تتطلب سرعة إيقاع تهجئة الحروف عند كتابة الكلمات والجمل (فتحي الزيات،١٩٩٨).

والتعبير الكتابي: بمعنى عام قدرة الإنسان على الإفصاح عما في نفسه بلسان مبين أو بقلم، وهو من أهم أهداف دراسة اللغة، ويقع في صدر قائمة الأولويات في تعلمها، والتعبير الكتابي له صنفان: فهو إما وظيفي أو إنشائي إبداعي، فالتعبير الوظيفي هو: الذي به يتكيف الإنسان مع مقتضيات الحياة العملية في البيئة الاجتماعية، من إجابة لأسئلة الامتحانات إلى كتابة الرسائل. أما التعبير الإبداعي فهو: ذلك النمط من الكتابة الذي يعبر به الطالب عن أفكاره، وأحاسيسه الشخصية أو تجاربه وخبراته الحياتية بعبارات منتقاة الألفاظ محكمة الصياغة (راضي الوقفي،٢٠٠٣).

ويعد التعبير الكتابي أرقى وأعقد مستويات الاستخدام اللغوي، فيه تتكامل كل أنواع التعلم، والخبرة السابقة، ومهارات التفكير، ومستويات تجهيز ومعالجة المعلومات (محمد جاد،٢٠٠٣).



شكل (٧) المحاور الأساسية للكتابة

وتعد مهارة الكتابة أصعب من مهارات القراءة، ولابد أن يشترك في أداء مهارات الكتابة أكثر من حاسة، حيث تنحصر في ثلاث حواس هي:

- **العين**: التي ترى الكلمة، وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها، فترسم صورها الصحيحة في الذهن.

- **الأذن**: التي تسمع الكلمات، وتميز بين أصوات الحروف، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج.
- **اليد**: التي تؤدي العمل الكتابي على الورقة، وجهدها في ذلك جهد عضلي (سامي ملحم،٢٠٠٢).

صعوبات الكتابة:

لقد حقق البحث في الكتابة لذوي صعوبات التعلم خطوات واسعة في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، بعد أن أجلى في السبعينات أنواع متعددة من المشكلات الميكانيكية للكتابة، لدى أولئك الطلاب، كالتهجئة، واللفظ، والأخطاء النحوية، فانصرف البحث فيما بعد متأثرًا بالنظرية المعرفية في التربية، إلى التركيز على الوعي المعرفي، والمشكلات المعرفية، التي تواجه ذوي صعوبات التعلم عند الكتابة، حيث ظهر أن هؤلاء الطلبة ضعاف في المهارات والاستراتيجيات، التي تتصل بعمليات الكتابة من تخطيط، وكتابة، ومراجعة (راضي الوقفي،٢٠٠٣). ويقصد بصعوبات الكتابة(Dysqraphia): عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني، والأفكار، من خلال مجموعة من رموز الحروف، والحركات المكتوبة (جمال القاسم،٢٠٠٠).

كما يعرّف الأطفال ذوي صعوبات الكتابة بأنهم الأطفال الذين تظهر عليهم اضطرابات في: وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الحرف والكلمات وبعضها، استقامة الأحرف حيث تكون غير متناسقة سرعة الطفل في الكتابة (محمد كامل،٢٠٠٣).

وإن الطفل أو الشخص الذي يعاني من صعوبات في الكتابة، لا يستطيع تمرير المعلومات عن طريق حاسة البصر إلى الجهاز الحركي، وهذا يظهر بصورة واضحة في عملية الكتابة، لأن الطالب لا يستطيع نقل ما يراه على السبورة أو الكتاب لحركات يدوية باستعمال القلم والكراس، وفي معظم الأحيان لا يوجد لديه مشكلة في اللغة والقراءة، إنما في القدرة على استرجاع الحركات التي يستعملها في كتابة الأحرف (نبيل عبد الهادي،٢٠٠٠)

ونتيجة لتعدد أبعاد مهارة الكتابة، يكتسب العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبات في الكتابة، وفي التهجئة، والتعبير الكتابي، وهذه المشكلات أو الصعوبات تؤثر تأثيرًا بالغًا على تحصيلهم الأكاديمي، الأمر الذي دعا إلى اعتقاد بعض الباحثين إلى أن صعوبات التعلم في الكتابة أشد في درجتها من صعوبة التعلم في القراءة (Gettinger Bryant & Gayne, 1982) ولا زالت تشغل مشكلات هؤلاء الطلاب في الكتابة أفكار كثير من الباحثين والمعلمين، وأولياء الأمور، لأن الحل الجذري لهذه المشكلات التربوية؛ بل والمهنية ما زال بعيد عن المنال. فيشير جراهام (Graham,1983) إلى أن الكتابة تحظى بمرتبة عالية من حيث تناول البحوث العلمية لها في مجال صعوبات التعلم، ورغم ذلك فإن النتائج الإيجابية ما زالت محدودة (في إبراهيم أبو نيان،٢٠٠١). كما تشير نتائج العديد من البحوث التي أجريت في ميدان صعوبات التعلم إلى شيوع صعوبات الكتابة بين طلاب المرحلة الابتدائية، وقد تراوحت نسب الطلاب ذوي صعوبات الكتابة في هذه الدراسات ما بين ١٨-٣٠% (أحمد عواد،٢٠٠٠).

مظاهر صعوبات الكتابة:

يذكر هاريس وآخرون (Harris, et al, 1995) أن المظاهر التي تشيع لدى ذوي صعوبات الكتابة تتمثل في:

١- كثرة الأخطاء في التهجي، والإملاء، وعلامات الترقيم، وربط الحروف، كما يبدو ذلك في أوراقهم وكراساتهم.

٢- الافتقار إلى التنظيم في الكتابة، حيث يشيع فيها حذف وإضافة الحروف.

٣- الافتقار إلى ترابط الأفكار في إنتاج النص.

٤- قصر الجمل، وتفككها والافتقار لوضوح المعنى.

٥- مراجعاتهم لأخطائهم تدل على عدم الفهم، وعدم الاستفادة من توجيهات المعلم. (Harris, et al, 1995)

العوامل المسهمة في صعوبات الكتابة:

١- العوامل العقلية المعرفية:

وتشير إلى مستوى ذكاء الطالب، وقدراته، واستعداداته العقلية، وخلفيته المعرفية، وكفاءة وفاعلية عملياته المعرفية، المتمثلة في الانتباه، والإدراك، والذاكرة، وقد اتفقت العديد من الدراسات، على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة بصفة خاصة، يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة، كالذاكرة البصرية، والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة، إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية(فتحي الزيات،١٩٩٨).

٢- اضطراب الضبط الحركي:

ويقصد به العجز عن ضبط وضع الجسم، والتحكم في حركة الرأس والذراعين، واليدين، والأصابع، وهذا يؤثر سلبيًا على تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف، والكلمات، والأعداد، والأشكال، وكتابتها، وتتبعها وغالبًا ما يرجع ذلك، إلى عجز، أو تلف في وظائف المخ المسئولة عن الحركة (نبيل حافظ،٢٠٠٠).

٣- العوامل النفسية:

تشير الدراسات والبحوث إلى أن اضطراب الجهاز العصبي، وبعض الوظائف النفسية العصبية لدى ذوي صعوبات التعلم، يترك بصماته على النواحي الانفعالية والدافعية، فيبدو الطفل مكتئبًا ومحبطًا، ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي، كما يظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستتر، أو الكامن، أو الصريح (فتحي الزيات، ١٩٩٨). كما أن وقوعهم في الأخطاء يسبب لهم الخوف من الكتابة، وعدم الثقة فيما يكتبونه، وسرعة التعب التي تلازم الطالب (أحمد عواد،٢٠٠٠).

وأن للكتابة تداعيات سلبية كثيرة في نفوس الطلبة، لأنها كثيرًا ما تبدو شكلاً من أشكال العقاب، وبخاصة عندما يعاد إليهم ما كتبوه، ويكون مملوءًا بالتصويبات التي لا تعقب إلا مشاعر الخيبة والإحباط (راضي الوقفي،٢٠٠٣).

ثالثاً: مفهوم الحساب:

لقد اخترع الإنسان اللغة ليتمكن بواسطتها من التفاهم مع غيره من الناس واخترع الأعداد ليحل بها مشاكله الخاصة في حياته اليومية (أحمد أبو العباس، ١٩٨٦).

وبالرجوع إلى العصور القديمة، نجد أن نشأة الحساب كانت نتيجة للحاجة إليها، فلقد وجد عند الشعوب البدائية فكرة العدد، وأن بعضها لا يعرف من سلسلة الأعداد غير الأعداد الثلاثة (عبد الله المغيرة،١٩٨٩).

وأن أول ما يُعرف عن الحساب، كان قد وجد عند القدماء المصريين، والذي يتمثل في أوراق البردي، حيث كانوا يعتمدون على الأساس الجمعي، أي أن عملية الضرب ترجع إلى عملية تكرار الجمع، وأن عملية القسمة ترجع إلى عملية تكرار الطرح، ويأتي بعدهم البابليون والذين استعملوا مفهوم الخانة في الأعداد، وتمثل الحضارة الإسلامية بداية المفهوم الجديد للحساب، حيث طور العلماء المسلمين مفهوم الصفر إلى الحالة التي نعرفها الآن، وتمكنوا من اكتشاف الكسور العشرية (محمد علي،١٩٧٠)، والحساب هو ذلك الفرع من الرياضيات الذي يتعامل مع الأرقام الحقيقية وعملية جمعها، ويعتبر لغة رمزية يشتمل على توصيل المفاهيم للطلاب من خلال الرموز، ومن بين هذه المفاهيم: مفاهيم الكمية، والحجم، والترتيب، والعلاقات بين الأشياء، والتوجه المكاني، والشكل، والمسافة، والوقت، وإجراء العمليات الحسابية (ياسر الحليواني، ١٩٩٨).

أما الرياضيات فيعتبره الباحثون بأنه مفهوم أعم وأشمل من مفهوم الحساب ويشمل القياس والحساب والهندسة والجبر، وهو يمثل دراسة البيئة الكلية للأعداد وعلاقاتها (فتحي الزيات،١٩٩٨). ويمثل الحساب صيغة لغوية تعبر عن العلاقات التي تربط بين الكميات والمساحات، التي وظيفتها العمل على تطوير التفكير لتعلم الحساب، والذي يتطلب من الطلاب القدرة على التمييز بين العلاقات، والكميات، ومسافات التتابع والزمن كما هو الحال في تطور اللغة، وهذا ينطبق على تطور اللغة الحسابية، حيث نتعلم الحساب على

الطريقة غير التمثيلية للتجربة، وبدون علامات، وبعد ذلك نربطها برمز عددي، وفي النهاية يظهر استعمالنا للغة الحسابية (نبيل عبد الهادي، ٢٠٠٠).

وترى سالي سميث (١٩٩٢) إلى أن الحساب يتضمن تجمعات في مجال ما، وتحديد في المكان، وكذلك تعينا لمواضع هذه الأرقام في المكان. كما يشير كورني سميث (Corinne Smith, 1994) إلى أن تطور مهارات الحساب تبدأ من مرحلة الروضة، إلى المستويات الدراسية العليا، وهي مترابطة، وأن حدوث المشكلة في المرحلة الحالية، قد يكون مرتبط بالمرحلة السابقة (Corinne Smith, 1994) فالحساب علم تراكمي البنيان (المعرفة التالية تعتمد على معرفة سابقة) يتعامل معها العقل البشري بصورة مباشرة، وغير مباشرة، ويتكون من أسس ومفاهيم، قواعد ونظريات، عمليات حل مشكلات وبرهان، ويتعامل مع الأرقام والرموز، ويعتبر رياضة للعقل البشري، حيث تتم المعرفة فيه وفقًا لاقتناع منطقي للعقل، يتم قبل أو بعد حفظ القاعدة (عبدالله المغيره،١٩٨٩).

صعوبات الحساب:

إن المعرفة بمبادئ الحساب تتكون لدى الطفل حينما يتفاعل مع البيئة المحيطة به بشكل يومي، وتلك المبادئ هي التي تعمل على تكوين البيئة الأساسية للتعلم في المدرسة، التي يتلقى فيها الطفل منهجًا محددًا للمفاهيم الرياضية. (Kaplan, et al, 1989).

وتعد صعوبات الحساب من أكثر المجالات المهملة في البحث المتعلق بصعوبات التعلم، حيث ركزت الدراسات على صعوبة القراءة، مع إهمال لصعوبات الحساب بشكل واضح، وبلا مبرر (محمود عوض الله وآخرون، ٢٠٠٣).

وبالرغم أنه يفترض بشكل عام أن الطلاب الذين لديهم صعوبات في القراءة يميلون إلى أن يكون تحصيلهم في الحساب أفضل وبالعكس، إلا أن هذا غالبًا غير صحيح، لأن كلاً من صعوبات القراءة والحساب يميلا لأن يكونا معًا، بالرغم من حدة كليهما (Reid & Hoesko, 1981).

وبالرغم من أن الحساب لم ينال الدراسات الكافية كما هي في القــراءة، ويرجع ذلك لعدم التقييم الاجتماعي المتعادل (Corinne Smith, 1994).

فإن صعوبات تعلم الحساب تمثل أكثر أنماط صعوبات الــتعلم شــيوعًا وانتشارًا بين طلاب التعليم الابتدائي، والإعدادي، والثانوي، ومع أن صعوبات تعلم الحساب تندرج تحت الإطار العام لصعوبات التعلم، وفقًا للقانون الفيدرالي الصادر في ٢٣ أغسطس١٩٧٧ ،إلا أن هذا النمط من الصعوبات "صــعوبات الحساب"، نادر ما يلفت نظر كلاً من الآباء والمدرسين، ويخضع للتقويم بمعرفة أي منهم (فتحي الزيات،٢٠٠٢).

وفي دراسة قام بها فيصل الزراد (١٩٩١) بالإمارات العربية المتحــدة، توصل فيها الباحث إلى أن صعوبات الحساب تمثــل المرتبــة الأولــى فــي الصعوبات الأكاديمية من حيث الحجم والأهمية، يلي ذلك صعوبات التعبير، ثم الكتابة، وأخيرًا القراءة. كما توصل زكريا أحمد (١٩٩٣) من خــلال دراســة مسحية بسلطنة عمان، إلى أن صعوبات الحساب احتلت المرتبة الأولى، مــن حيث الحجم لدى الطلاب ذوي صعوبات الــتعلم. ويقــصد بعــسر الحــساب Dyscalculia اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الحساب، والعمليات الحسابية، ويرتبط باضطرابات وظيفيــة فــي الجهــاز العــصبي المركــزي (فتحــي الزيات،١٩٩٨). كما يقصد به العجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساســية وهي: الجمع والطرح، والضرب، والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في الكسور، والجبــر والهندســة (نبيــل حــافظ،٢٠٠٠). كمــا يــرى كــوهن (Cohn,1968) صعوبات الحساب بأنها عجز عن إدراك الأرقام، أو التعامــل معها بطريقة سليمة، وتشمل فهم العلاقات بين الأرقام، والربط بــين الرمــوز، طرق العدد الأساسية، وتصنيف مجموعات صغيرة داخل مجموعــات كبيــرة، وفهم المتتالية الحسابية، وتتبع العمليات الحسابية (Cohn, 1968).

وبما أن العمليات الحسابية تحتاج إلى استخدام الرموز؛ فإن القدرة علــى التمييز الصحيح للرموز، وفهم واستيعاب المعاني المتعلقة بها، أمور أساســية ومطلوبة للنجاح في تعلم الحساب (فتحي عبد الــرحيم،١٩٨٢). ففــي معظــم

الفصول في المدارس التي تضم عادة (٢٠) طالب فأكثر في الفصل المدرسي الواحد، قد يجد المعلم طالب أو أكثر لديه مشكلات في الحساب، والعديد من الطلاب الآخرين لديهم مشاكل ثانوية أيضًا (فريدريك،١٩٨٩).

ويرى كل من دونالد وهاميل (Donald & Hammil 1995) إلى أن الفاعلية في مادة الحساب، مهارة ضرورية للنجاح في المدرسة والحياة، ومع ذلك فإن العديد من الطلاب يعانون من صعوبة في فهم الحساب، وهذه نتيجة تم التوصل إليها في العديد من التقارير التربوية، حيث بينت أن من بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، يوجد اثنين من ثلاثة طلاب يعانون من صعوبات الحساب.(Donald & Hammil 1995)

مظاهر صعوبات الحساب:

يذكر نبيل عبد الهادي (٢٠٠٠) إلى أن هناك عدة أنواع من الصعوبات الحسابية أهمها:

١- الفشل التام في الحساب، وهذا يعني أن كل المهارات الرياضية غير سليمة ولم تطور استعداد عند الطالب لتعلم الحساب.

٢- هبوط جزئي بكل المهارات الحسابية بنفس الدرجة، يحصل الطالب على نتائج منخفضة بالنسبة للنتائج المتوقعة من جيله، وهذا هو الوضع المنتشر بكثرة وبصورة واضحة بين الصعوبات الثلاثة.

٣- فشل قسم من المهارات الحسابية، بحيث يكون القسم الآخر من المهارات سليمًا وخاليًا من العيوب.

ويرى كاولي وميلر (Cawley & Miller, 1989) أن المعرفة الرياضية لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الحساب، تتحسن بمعدل سنة واحدة لكل سنتين من سنوات المدرسة، بمعنى أن تقدم هؤلاء الطلاب لا يتجاوز معدله ٥٠% من معدل تقدم الطالب العادي (فتحي الزيات،١٩٩٨).

كما أن الطلاب ذوي صعوبات تعلم الحساب، قد يواجهون صعوبة في تعلم المهارات الأساسية مثل: الجمع، والطرح، والضرب، وقسمة الأعداد

الصحيحة، إلا أن البعض منهم لا يواجه هذه المشاكل، إلا عندما يصلون إلى المستويات العليا في حساب الكسور، والأعشار، والهندسة (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤).

ولقد كشفت الدراسة التي أجراها روبرت (Roberts,1968) على طلاب الصف الثالث أن أخطاء الإهمال الحسابية، والعددية، وضعف القدرة على استرجاع الحقائق الرياضية المتعلقة بالجمع، والضرب، كانت قاسمًا مشتركًا لدى ذوي صعوبات تعلم الحساب من طلاب هذا الصف (فتحي الزيات،١٩٩٨).

ويذكر ياسر الحليواني(١٩٩٨) إلى أن أهم المشكلات التي يواجهها الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الحساب تمثل في ما يلي:

١- ربط الشيء بما يعادله، أو يشابهه من حيث القيمة أو الكمية.

٢- العد الواعي الذي يعتمد على المعنى، بعيد عن الحفظ الخالي من المعنى.

٣- ربط الرموز الصوتية للأعداد مع أشكالها البصرية.

٤- اكتساب النظام العددي، والنظام الترتيبي.

٥- فهم مبادئ ثبات الكمية.

٦- القيام بالعمليات الحسابية.

٧- فهم معنى الإشارات المستخدمة في العمليات الحسابية.

٨- فهم ترتيب الأرقام على الصفحة.

٩- إتباع وتذكر تسلسل الخطوات في العمليات الحسابية المختلفة.

العوامل المسهمة في صعوبات الحساب:

تتعدد العوامل المسهمة في صعوبات الحساب، والتي ارتبطت وبشكل متكرر من خلال أبحاث ودراسات بتلك الصعوبات، وتكون العوامل المساهمة في معظم الأحيان قابلة للتحسن من خلال التدريب، بينما نجد أن الأسباب الأساسية، تعتبر أقل قابلية للعلاج، وبهذا المعنى يختلف العامل المسهم عن

السبب، في أن وجوده لا يعني بالضرورة وجود صعوبة تعليمية مترتبة عليه (كيرك وكالفنت،١٩٨٨). وتشير الدراسات إلى أن صعوبة تعلم الحساب، ترجع على الأرجح إلى نوع من الاضطراب، أو الخلل النمائي (Developmental) الذي يحدث قبل الميلاد، نتيجة لمشكلات جينية، أو وراثية، وقد يكتسب بعد الميلاد، نتيجة لكدمات أو إصابات رضّيه في المخ (Traumatic brain injury) (فتحي الزيات،٢٠٠٢).

ويمكن تلخيص العوامل المسببة لصعوبات الحساب في المجالات التالية:

١- ضعف المهارات الإدراكية:

حيث تشير الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم في الحساب، إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطرابات ملموسة في إدراك العلاقات المكانية، ومن المسلم به أن الأطفال يتعلمون بالأشياء التي يمكن أن تتداخل مع بعضها البعض، أو يتم تركيب أي منها في الآخر، وهذه الأنشطة تنمي الإحساس بالفراغ والحجم والمسافة، وأكبر، وأصغر، وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن آباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم يقرون أن أطفالهم لا يستمتعون ولا يقبلون على اللعب بالمكعبات أو المتاهات (فتحي الزيات، ١٩٩٨). وأن هذا الضعف يؤدي إلى عدم القدرة على تعلم المهارات الرياضية كالقياس، والتقدير، وحل المسائل، والهندسة، فالطفل الذي يعجز عن التمييز بين الأحجام كالصغير والكبير، والطويل والقصير، سيعجز عن تمييز أحجام الأعداد، وتعلم مفاهيم العدد المجرد، ويتصل بمظاهر الضعف الإدراكي عدم القدرة على الربط بين الرموز المسموعة، والرموز المشاهدة، فإذا ذكر المعلم كلمة أربعة قد يصعب على الطلاب معرفة أنها تشير إلى العدد (٤) (راضي الوقفي،٢٠٠٣). كما تؤدي الصعوبات في الإدراك إلى عكس وقلب الأرقام، وتغيير قيمتها مثل كتابة (٢١ بدلاً من ١٢) وعدم معرفة قيمة العدد حسب منزلته (ياسر الحليواني،١٩٩٨).

كما تنتشر مشاكل الرقم والخلفية، والرقم هو محور الاهتمام، أما الخلفية فهي العوامل البصرية الحافزة في مجال الرؤية، حيث يعجز الأطفال الذين

يعانون من هذه المشكلة عن فصل العوامل التي تتلاءم مع بقية التفاصيل الملحة، وبسبب هذا لا يستطيع هؤلاء الأطفال فحص المعلومات بدقة ويحتارون عن النظر إلى المادة الموجودة بالصفحة (Thornton et al 1983).

٢- الإصابات المخية:

لقد وجد الباحثون أن هناك مراكز معينة في مخ الإنسان مسئولة عن إجراء العمليات الحسابية، وأن أي خلل في هذه الأجزاء سوف يؤدي إلى ضعف في المهارات الرياضية، وقد ينشأ الضعف في القدرة على الحساب بسبب إصابة في العظم الجداري، أو الأجزاء الصدغية لقشرة المخ (Bryan & Bryan, 1986) فإذ حدث تلف في منطقة الفص الجداري (Parietal lobes) تتأثر مهارات التعرف على الأرقام، أو الأشياء عن طريق اللمس، ويصاحب ذلك أيضًا ضعف في القدرة على التذكر المكاني للأشياء، وإذ حدث خلل في اللحاء البصري (Occipital lobes) فإن المهارات التي تعتمد على حاسة البصر سوف تتأثر، ويظهر ذلك في خلط الأرقام (ياسر الحليواني، ١٩٩٨).

٣- مشكلات اللغة:

الحساب له لغة منفصلة ومستقلة بذاتها، ولكي يتمكن الطفل من حل المسائل يجب عليه أولاً أن يتفهم مفردات تلك اللغة ومعانيها (Sutaria 1985). ويذكر ميلر وميرسر (Miller& Mercer, 1997): أن اللغة ضرورية في تعلم الحساب، وبما أن المهارات الرياضية مهمة جدًا للأداء والإنجاز الرياضي فإن استعمال اللغة ضروري جدًا للحسابات والمسائل الكلامية، حيث يكتسب الطفل المفاهيم الكمية، من خلال الاستخدام اللغوي الذي يمارسه في مرحلة الطفولة مثل: (الكل، متساوي، أكثر، أكبر، أقل، أصغر، أضعف) وغيرها من المفاهيم الأخرى، وتكتسب صعوبات الحساب عندما تتداخل هذه المفاهيم، أو عدم القدرة على التمييز بينها، مثل: إشارة (نجمع، نطرح، نستلف، الآحاد، العشرات، المئات، الألوف) (Miller& Mercer, 1997).

وقد لوحظ أن هؤلاء الطلاب يجدون صعوبات في حل المشكلات الحسابية التي تقدم أو تصاغ لهم في قالب لفظي، بينما يمكنهم حل بعض هذه

المشكلات عندما تقدم في صورة عمليات حسابية مجردة (فتحي الزيات،١٩٩٨).

٤- اضطرابات الذاكرة:

يرتبط تحقيق النجاح في الرياضيات، وفي تعلم إجراء العمليات الحسابية بمدى فهم الطالب للنظام العددي، والقواعد التي تحكم التعامل معه، حيث تصبح حقائق العمليات الحسابية المتعلقة بالجمع، والطرح، والضرب، والقسمة وإجرائها عمليات آلية، إذ كان تعلم الطالب لها كافيًا ومتقنًا، والطلاب الذين يعانون من اضطرابات في عمليات الذاكرة، قد يفهمون حقائق النظام العددي والقواعد التي تحكمه، لكنهم يجدون صعوبات في استرجاع عدد من الحقائق بالسرعة، أو الكفاءة والفاعلية المطلوبة.

كما أنهم يعانون من صعوبة في تذكر شكل الأرقام واستدعاء الأشكال الهندسية (Thornton, et al,1983)، ويغلب عليهم سرعة نسيان خطوات الحل وإجراء العمليات المتسلسلة في الحل (راضي الوقفي،٢٠٠٣).

٥- قصور في الاستراتيجيات المعرفية:

يلاحظ بأن ذوي صعوبات الحساب كثيرًا ما تنقصهم المعرفة بالاستراتيجيات التي تستخدم في حل المسائل مثل: فهم المسألة، واستيعاب معطياتها، وتحديد المطلوب فيها، واختيار الإستراتيجية الملائمة لحلها، بل أن بعضهم يجري الحلول دون إستراتيجية واضحة لديه، معتمدًا في ذلك على المحاولة والخطأ، أو اللجوء إلى إستراتيجية غير مناسبة، أو حفظ حقائق متناثرة، كما أن بعضهم يجد صعوبة في المراقبة الذاتية لحل المسائل الشفوية، والتمارين ذات الخطوات المتعددة، وعدم القدرة على تعميم الاستراتيجيات على مواقف مختلفة وخاصة الجديدة (راضي الوقفي،٢٠٠٣).

٦- المشكلات الاجتماعية والانفعالية:

كثيرًا ما يوجد بين ذوي صعوبات الحساب طلبة يعانون من الاندفاعية والتسرع، ويتجلى ذلك في اقترافهم لأخطاء ناتجة عن اللامبالاة، والتسرع في

إعطاء إجابات غير صحيحة للأسئلة الشفوية، وعدم الاهتمام بالتفاصيل عند حل المسائل، كما يعانون من اضطراب الانتباه، والقابلية للتشتت، فلا يكملون واجباتهم في المدة المقررة (راضي الوقفي،٢٠٠٣).

كما أن من أكثر العوامل الانفعالية تأثيرًا، ما يُعرف بقلق الرياضيات وهو متغير ينشأ عن رد فعل الفرد تجاه الرياضيات، ويعبر هذا القلق عن نفسه لدى بعض الطلاب في أنماط متباينة من الانفعال، كالخوف، أو تجمد الأطراف، أو زيادة العرق، أو ارتفاع ضغط الدم، ويحدث هذا لبعض الأفراد عندما يواجهون مشكلة رياضية خلال موقف ضاغط، كالمواقف التنافسية، وقد يؤدي هذا القلق إلى تكوين وتنمية اتجاهات سالبة نحو الرياضيات (فتحي الزيات، ١٩٩٨).

- **ضعف المهارات الإدراكية**
- **الإصابات المخية**
- **مشكلات اللغة**
- **اضطرابات الذاكرة**
- **قصور الإستراتيجيات المعرفية**
- **المشكلات الاجتماعية والانفعالية**

شكل(٨) العوامل المسهمة في صعوبات الحساب

***

الفصل الثاني

تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

- الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلم.
- خطوات تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى تزويد المُربي سواء كان المعلم/ المعلمة المتخصصين في مجال صعوبات التعلم بما يحتاجون من أدوات تساعدهم- بإذن الله تعالى في التدريس لتحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم.

هذا الفصل موجه إلى كل معلم يبحث عن تحقيق أقصى قدر ممكن من النجاح في تقدم طلابه، وما تم إعداده من واقع الخبرة في العمل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومما جمعت وقرأت في المحصول الثقافي في التربية والتعليم بشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص. كما انه يمكن الاستعانة بما في هذا الفصل من قِبل معلم الفصل، أو ولي الأمر في تعليم ذوي صعوبات التعلم وذلك باختيار ما يناسب احتياجاتهم.

مهنة التعليم

يتميز التعليم عن بقية المهن على انه مهنة الأنبياء والرسل؛ والتي ينظر إليها بإكبار واحترام على مر الأزمان، والتي لا تخلوا منها حضارة بشرية، كيف لا وهي المهنة التي تتولى التعامل مع عقل الإنسان وهو أشرف ما فيه. وقد بعث الأنبياء-عليهم السلام- معلمين يعلمون الناس الكتاب والحكمة، وجعل الله العلماء ورثة الأنبياء.

أخي المعلم... إنك تحمل أعظم وأشرف مهنة حملها إنسان على وجه الأرض وبما تقدم- أنت- تصنع جيلاً وتبني شخصية وتنير قلبًا وتصنع مستقبلا وتصوغ إنسانًا ليكون عبدًا لله ثم مواطنًا صالحًا في كل ميدان، فمن بين يديك يتخرج الجندي الشجاع الذي يحمي وطنه من الأعداء، والاقتصادي المخلص الذي يحفظ أموال الناس، والإداري الحكيم الذي يحرص على مصالح وطنه، والقاضي العادل الذي يحكم بين الناس، والطبيب الماهر، والمهندس الوفي لوطنه الحريص على إعمارها.

ويتبلور شرف هذه المهنة فيما قاله أحمد شوقي:

أعلمت أشرف أو أجل من الذي يبني وينشئ أنفسـاً وعقـولاً

الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلم

- الكفاءة العلمية:

من مهام معلم ذوي صعوبات التعلم الأساسية أن يساعد الطلاب على اكتساب المعلومات التي افتقدوها في مهارات المادة التي يواجه فيها هؤلاء الطلاب صعوبات في تعلمها، أبقتهم على مر السنوات في صفوفهم دون تقدم واضح وملموس، ومن المفترض أن يكون المعلم ملمًا بتلك المعلومات بشكل صحيح وواضح، ففاقد الشيء لا يعطيه. ولا يمكن أن يقدم المعلم للطالب معلومة بشكل سليم إذا لم يكن مستوعبا لها ومدركًا لها ولأهميتها.

- الكفاءة التربوية:

"إن الإلمام بالمادة العلمية ـ مع أهميته ـ لا يكفي لوحده؛ بل لابد أن ينضم إليه معرفة بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب؛ فالطالب بشر له روح وعقل، ويمر في الساعة الواحدة بحالات نفسية وانفعالات مختلفة. والمعلم يتعامل مع الطالب في كل هذه الحالات ومن كل تلك الجوانب"(راشد العبد الكريم،١٩٩٨). ومن المعلوم أن الطلاب ذوي صعوبات تعلم يواجهون ضغوطًا نفسية كبيرة من أسرهم أو من معلميهم في الفصل لتحقيق أقصى قدر من النجاح في المواد ذات الصعوبة، كذلك يواجهون السخرية من زملائهم بسبب عجزهم عن تحقيق أقصى قدر من التوافق مع زملائهم في الصف؛ فلذلك لا بد أن يكون المعلم ملما بطرق التربية وأساليب التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات تعلم.

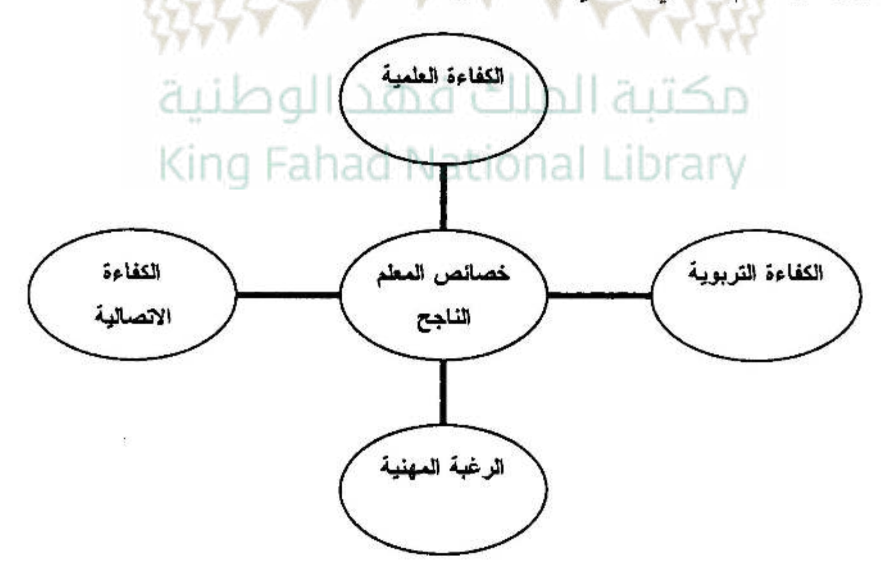
- الكفاءة الاتصالية:

مع إلمام المعلم بالمادة العلمية وبالطرق التربوية للتعامل مع طلابه لابد له من معرفة طرق ووسائل الاتصال التي عن طريقها يتمكن المعلم من إيصال ما لديه من معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات.

فيجب أن تكون لغة المعلم سليمة ومفهومة لدى الطلاب وتناسب مستواهم العقلي من حيث ما يقدم له، وأن يكون صوته مسموعًا ومناسبًا، وأن تكون لديه القدرة على إعادة عرض تحقيق الهدف المطلوب في الخطة التربوية الفردية بأساليب متنوعة مع قدرته على ضرب الأمثلة المحسوسة والتي تساعد الطالب على نقل المهارات المتعلمة من غرفة المصادر إلى توظيفها في المواقف الأخرى، ولا شك أن الأسلوب الذي يقدم لتلاميذ صفوف المرحلة الأولية يختلف عن ما يقدم لتلاميذ صفوف المرحلة العليا، كذلك يختلف هذا الأسلوب الذي يقدم لتلاميذ المرحلة الابتدائية عن ما يقدم لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية.

- الرغبة المهنية:

إن نجاح المعلم في مهنته يعتمد بالدرجة الأولى على رغبته في التعليم، فالمعلم إذا لم يكن لديه حب المهنة، والرغبة في أداء رسالته فلن يستطيع الإبداع وحل المشكلات التي قد تواجهه وبالتالي سيتوقف، وقد يصاب بعد ذلك بالإنهاك النفسي نتيجة لظهور المشاعر المصاحبة في التعامل مع تلاميذ غير عاديين، والتقدم البطيء الذي يحققه هؤلاء الطلاب.



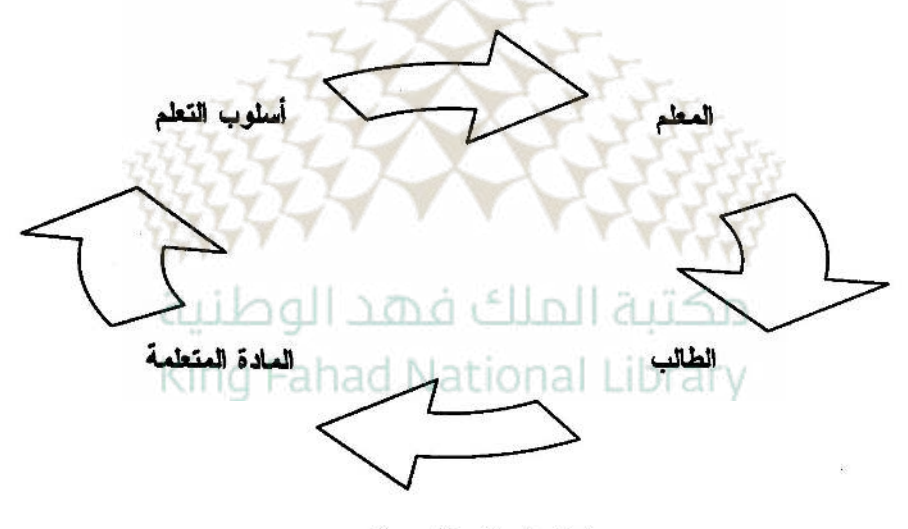
شكل(٩) خصائص المعلم الناجح

خطوات تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

١- تعرف على عناصر التدريس:

إن لعملية التعليم والتعلم أصول وقواعد، منها ما يخص المعلم ويشمل: القدرات المعرفية والتربوية والقيادية، ومنها ما يخص المتعلم(الطالب) ويشمل: الاستعداد الفطري والفسيولوجي لدى الطالب، ومنها ما يخص المادة المتعلمة من حيث نوعيتها ومدى ملائمتها، ومنها ما يخص أسلوب التعلم على تنوعه ووسائله البصري والسمعي والحركي.

إن إلمامك بالطريقة التي يتم بها التعلم، وما هي الأشياء التي تؤثر فيه سلبا وإيجابا، يساعدك على اختيار الطريقة الصحيحة في التدريس التي تناسبك وتناسب طلابك والمهارات المتعلمة في المادة ذات الصعوبة.



شكل (١٠) عناصر التدريس

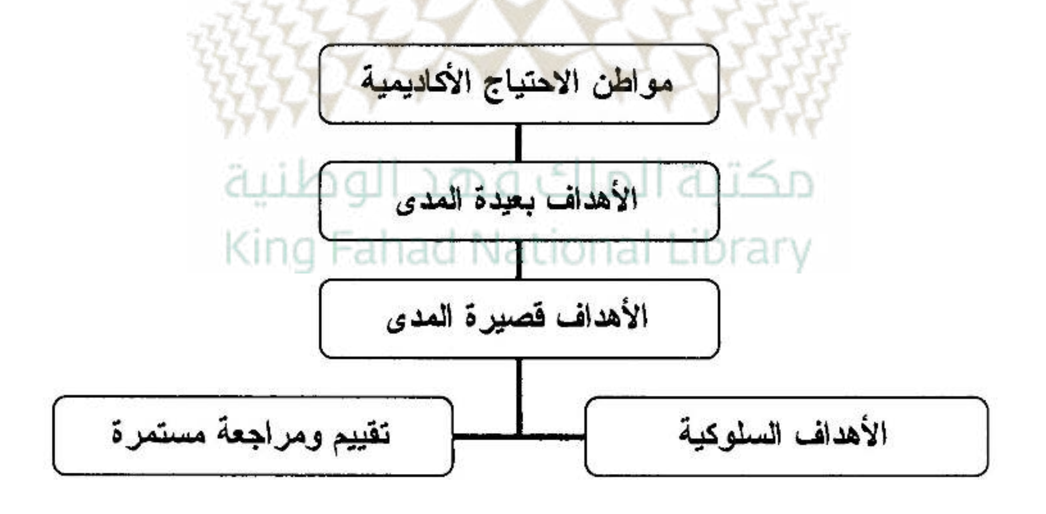
٢- تعرف على مواطن الاحتياج الأكاديمية لدى الطالب في المادة ذات الصعوبة:

إن تحديد مواطن الاحتياج الأكاديمية لدى الطالب يساعد على بناء الخطة التربوية الفردية لكل طالب، وبدون معرفة ما يحتاجه الطالب فعليًا بعد نتائج

التشخيص التربوي سوف تصبح الخطة التربوية الفردية عديمة الفاعلية ولذا فإن أهمية تحديد هذه النقاط تساعد المعلم على الآتي:

- توجيه الأنشطة التعليمية ذات العلاقة بالأهداف المراد تحقيقها في الخطة التربوية الفردية في اتجاه واحد، وتمنع التشتت والانحراف والتأخر في التنفيذ لهذه الأهداف.
- رفع مستوى الدافع للإنجاز، وإبقاؤه فاعلا طيلة بقاء الطالب في البرنامج.
- تقويم أهداف الخطة التربوية الفردية لمعرفة مدى نجاح أو فشل الطالب من خلال المتابعة اليومية أو الشهرية.

وهذه الأمور الثلاثة تجعل نقاط الاحتياج ذات أهمية كبرى للمعلم أثناء تدريسه. فمن المهم أن يحدد المعلم الأهداف التي تتناسب مع مواطن الاحتياج الأكاديمية لدى الطالب، ولا يمكن أن يكون التدريس ناجحًا دون معرفة حاجة الطالب الفعلية.



شكل (١١) بناء الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات في التعلم

٣- حدد الأهداف التربوية المناسبة لاحتياجات الطالب:

الأهداف بعيد المدى: هو سلوك متوقع يمكن ملاحظته وقياسه وتحقيقه خلال سنة دراسية أو أكثر، من خلال البرنامج التربوي الفردي الخاص بالطالب.

الأهداف قصيرة المدى: هي سلوك متوقع يمكن ملاحظته وقياسه وتحقيقه خلال فترة زمنية قصيرة، فالأهداف قصيرة المدى هي مجموعة من الأهداف المراد تعلمها لتحقيق الهدف- الأهداف بعيدة المدى(وزارة التربية والتعليم السعودية،٢٠٠٢).

الأهداف السلوكية: هي التي تقدم لتحقيق الأهداف قصيرة المدى فهي بمثابة اللبنة الأولى للبدء في تحقيق أهداف الخطة، ولذا ينبغي عند تشييد هذا البناء أن تكون القواعد- الأهداف السلوكية- معدة إعدادًا جيدًا من ناحية التحضير والوسائل المعدة لتنفيذها وبالتالي تحقيقها.

٤- تعرف على خصائص الطلاب الفردية:

ينبغي على معلم ذوي صعوبات التعلم أن يعرف أن بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يستجيبون بسرعة للتدريس الفردي، وبعضهم لا يتمكن من استيعاب المعلومة بنفس الطريقة والاستراتيجية المقدمة للطالب الآخر، حتى ولو كان في نفس الصف الدراسي ويماثله في نفس مهارات المادة المتعلمة، كذلك ينبغي أن يعرف وسائل التعزيز المناسبة لكل طالب، فذلك يساعد على إنجاز العمل المطلوب من الطالب ولو كان هذا العمل غير مرغوب فيه.

٥- صمم نموذج واضح لتحقيق أهداف الدرس:

ينبغي على المعلم تصميم نموذج مناسب للدرس بطريقة تتناسب مع الإستراتيجية التعليمية التي يسعى من خلالها توصيل المهارة للطالب، وهذا التصميم يُبنى على الآتي:

أ- رسم خطة ذهنية لتحقيق الهدف السلوكي:

أخي المعلم: ينبغي عليك الإعداد الذهني للهدف السلوكي الذي تريد تحقيقه من خلال رسم خطة ذهنية واضحة لديك لتحقيق ذلك الهدف، ثم أبدأ بتسجيل طريقة عرض الدرس على شكل خطوات واضحة ومحددة بما يتوافق مع الاستراتيجية التي تسعى لتعليمها للطالب، مراعيا في كل خطوة عامل الوقت وارتباطها بأهداف الدرس.

ب- تجهيز متطلبات الدرس:

يحتاج المعلم في شرح الدرس لبعض الوسائل التعليمية المساعدة لتحقيق أهداف الدرس مثل: برنامج حاسوبي أو وسيلة تعليمية سواء كانت مقروءة أو مسموعة أو حركية أو تجربة يقوم بها الطالب سواء كان داخل غرفة المصادر أو خارجها بالمدرسة؛ ولذا يفضل أن يقوم المعلم برصد الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها قبل انطلاقة الدرس بحيث تكون جاهزة وقريبة منه في غرفة المصادر، مستخدمًا في ذلك أسلوب التشويق عند البدء في استخدامها أثناء الدرس.

ج- ابحث عن المراجع والمصادر المفيدة:

بعض الدروس تحتاج إلى مراجع يمكن الرجوع لها عند الحاجة مثل كتاب المعلم، أو كتاب الطالب، أو مرجع آخر، أو الاستفادة من خبرات المعلمين في المدرسة للحصول على أيسر الطرق لشرح هذا الدرس.

٦- عليك بالتنوع في أساليب التدريس المناسبة:

تعتبر الأساليب السلوكية والأساليب المعرفية والأساليب المبنية على نظرية التعلم الاجتماعي من أكثر التوجهات استخدامًا في تدريس الطلاب ذوي صعوبات تعلم، وليس هناك طريقة من هذه الطرق صالحة لكل الأحوال بل هناك عدة عوامل تحدد متى تكون طريقة ما أكثر مناسبة من غيرها.

أ- الأساليب السلوكية:

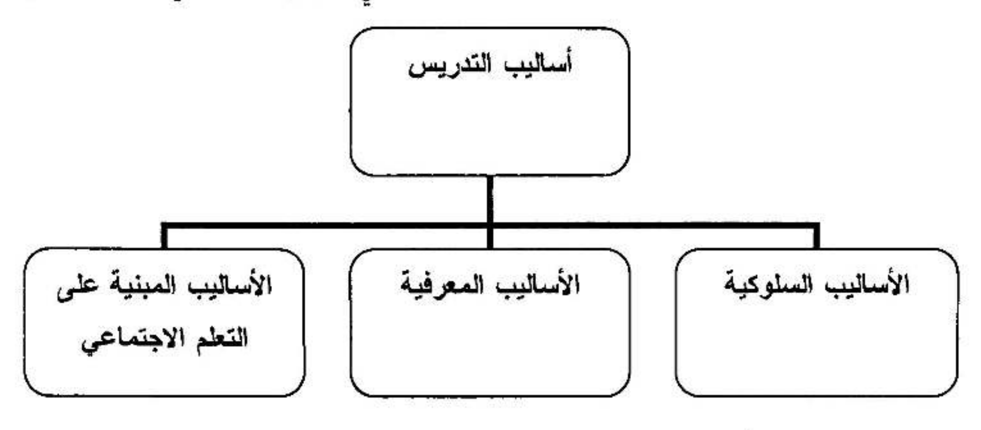
وهذه الأساليب تركز على السلوك الظاهري المشاهد، ولا تهتم بما يجري في تفكير الطالب أثناء التعلم على اعتبار أن ذلك شيء لا يمكن مشاهدته أو قياسه، ومن هذه الأساليب أسلوب التدريس المباشر، والتدريس التشخيصي، والتدريس الدقيق، والنمذجة عن طريق تقليد الطالب لما يقوم به المعلم، ومراحل التعلم التي تتمثل في مرحلة اكتساب المهارة، ومرحلة البراعة، ومرحلة الصيانة للتأكد من بقاء المهارة لدى الطالب، ومرحلة تعميم المهارة في مواقف ومواضيع مختلفة(إبراهيم أبو نيان،٢٠٠١).

ب- الأساليب المعرفية:

وهي أساليب تركز على تفكير الطالب أثناء تعلمه، وتتمثل هذه الأساليب في أسلوب القدرات الخاصة المستمد من نظرية القدرات الخاصة، والتي تفترض أن التعلم يقوم على قدرات خاصة، وان أي عجز في قدرة من هذه القدرات يسبب صعوبة في التعلم، وبالتالي يجب أن يوجه التدخل نحو تلك الناحية من العجز لغرض تقويتها، أو أن يتم التدريس من خلال الأسلوب المفضل لدى الطالب للتعلم، بحيث يتم التركيز في التدريس على تقوية جوانب العجز من خلال الأساليب المفضلة لدى الطالب. أيضًا من هذه الأساليب الأسلوب النمائي الذي يركز على مهارة الاستعداد لدى الطالب، كذلك أسلوب معالجة المعلومات الذي يركز على الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة.

ج- الأساليب المبنية على نظرية التعلم الاجتماعي:

وهي التي تعتمد على التفاعل الاجتماعي بين المعلم والطالب من خلال ما يتحدث به الطالب من خلفيته العلمية حول المهارة المتعلمة، وما يقدمه المعلم من توجيه للانتقال من مرحلة إلى أخرى أثناء الدرس(إبراهيم أبو نيان،٢٠٠١).



شكل(١٢) أساليب التدريس المناسبة مع الطلاب ذوي صعوبات في التعلم

٧- استخدم الإستراتيجية المناسبة للدرس:

يمكن تعريف الإستراتيجية بأنها المهارات التي يقوم بها الفرد لمعالجة الموقف أو المهمة موضوع المعالجة، واستخدامه لها بأكثر الأساليب فاعلية وكفاءة اعتمادا على مصادره المعرفية المتاحة له داخليًا وخارجيًا وصولا للهدف (فتحي الزيات،١٩٩٨). وفي التعلم تمثل طرق ذات سمات واضحة يستخدمها الطالب لتكون عونًا له على الاكتساب الفاعل للمعلومات والمهارات (إبراهيم أبونيان، ٢٠٠٢).

وتشير الدراسات إلى أن الطلاب ذوي صعوبات تعلم يفشلون في استخدام الإستراتيجية المناسبة لتعلم المهارة المطلوبة، ولذا ينبغي على المعلم أن يقوم بإخبار الطالب بالإستراتيجية المقدمة في الدرس، أو يقوم بتمثيل الإستراتيجية أمام الطالب، أو يستخدم أسلوب النقاش الموجه بين الطالب والمعلم.

٨- ارفع مستوى الدافعية لدى طلابك:

يعاني الطلاب ذوي صعوبات تعلم من انخفاض في مستوى الدافعية للتعلم نتيجة لتكرر خبرات الفشل التي تعرضوا لها وعجزهم عن تحقيق النجاح المطلوب للإنجاز، ولذا ينبغي على المعلم تنمية دافعية الطلاب واستثارتها للتعلم مستخدما كافة الأساليب ومنها:

أ- اربط الطالب بالنجاح الذي سوف يتحقق:

عندما يشعر الطالب بأنه يأتي لغرفة المصادر من أجل إتقان المهارات المطلوبة في المادة ذات الصعوبة، وأن ذلك سوف يؤدي به إلى النجاح والتقدم مع زملائه سوف يتغير انطباعه عن برنامج صعوبات التعلم، أما إذا كان يشعر بأنه ذلك الطالب الراسب أو الذي لديه ضعف دراسي سيأتي مكرهًا على ذلك وليس لديه الطموح أو الدافع للإنجاز.

ب- دع الطالب يأتي إليك في غرفة المصادر:

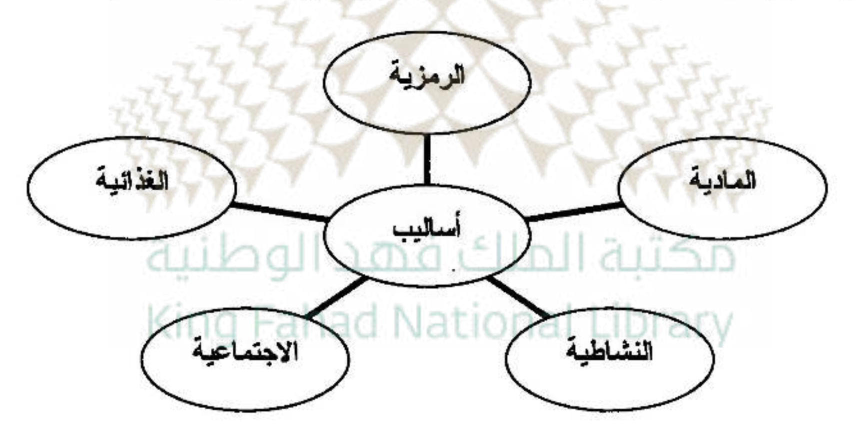
من خلال الممارسة العملية في الميدان وجدت أن هذا الأسلوب أفضل بكثير من ذهاب المعلم للفصل لإحضار الطالب ليتلقى درسه في غرفة المصادر، وذلك لما يترتب عن هذا الأمر من سلبيات تتمثل في عدم اهتمام الطالب ومعرفته بموعد الجلسة التدريسية له، كذلك السخرية من زملائه في الفصل عندما يخرج وحيدًا دون غيره من الطلاب، وقد يعتقد طلبة الفصل بمجرد زيارتك للفصل أنك قادم من أجل هذا الطالب فيشيرون إلى الطالب بالخروج أو يخبرونك بغيابه دون أن تطلب منهم ذلك، وقد تجد في بعض الأحيان رغبة معلم الفصل بأفضلية خروجه على بقائه في الفصل، ولذا ينبغي أن تخبر الطالب بموعد حضوره لغرفة المصادر عن طريق تزويده بالجدول الخاص به، أو تضع جدول الطالب في الفصل بحيث يخرج الطالب من الفصل والمعلم على علم بمكان توجهه، وفي هذا إجراء سوف تجد صعوبة تنفيذه مع بداية التحاق الطالب بالبرنامج إلى أن يتكيف الطالب ومعلم المادة مع هذا الوضع.

ج- استخدم أساليب التعزيز المناسبة:

يقصد بالتعزيز الأجراء الذي يؤدى فيه السلوك إلى حدوث توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة (جمال الخطيب، ١٩٩٠). ويظهر التعزيز في خمسة أشكال هي:

- **المعززات الغذائية**: وتشمل كل أنواع الأطعمة والمشروبات التي يفضلها الطالب.
- **المعززات المادية**: وتمثل الأشياء التي يحبها الطالب كالألعاب والأقلام والقصص والبطاقات الشرائية.
- **المعززات الرمزية**: وهي القابلة للاستبدال كالنقاط أو النجوم أو الكوبونات.
- **المعززات النشاطية**: التي تشمل نشاطات معينة يحبها الطالب كالألعاب الرياضية والزيارات والرحلات المدرسية.
- **المعززات الاجتماعية**: كالثناء والشكر، والربت على الكتف.

ويجب الأخذ بعين الاعتبار أن هذه المعززات تقدم بحسب المستوى الصفي والعمري لكل طالب، كما ينبغي التنوع في تقديمها وألا تقتصر على تعزيز معين طيلة فترة تلقي الطالب لخدمات برنامج صعوبات التعلم.



شكل (١٣) أساليب التعزيز المستخدمة مع الطلاب ذوي صعوبات في التعلم

د- حدد مهمات يمكن للطالب أن يحققها:

عليك بتكليف الطالب بمهمة دراسية يستطيع تحقيقها وأشعره أنك تتحدى تنافسه في ذلك وتريد منه أن يثبت جدارته في تحقيقها، مثل أن يعرف بعض الحروف الهجائية أو يتقن عملية حسابية أو يكتب ما يدل على مهارة معينة، و

تأكد أن ما تطلبه منه ليس بالسهل جدا بحيث لا يُلقي له اهتماما وليس بالصعب جدا بحيث يسبب لديه الإحباط، وأعطه الوقت الكافي لتحقيق ذلك.

هـ- تذكر أهمية التنافس الإيجابي بين الطلاب الملتحقين بالبرنامج:

ينبغي أن تشعر كل طالب بالإنجازات التي حققها زملائه الملتحقين معه بالبرنامج، فذلك يبعث على روح التنافس الإيجابي فيما بينهم، ويشعرون بأن انجازاتهم لا تقتصر عليهم وحدهم بل يعرفها زملاؤه الآخرون في المدرسة، وكن حذرا من المقارنات الشخصية السلبية مراعيا في ذلك جانب الفروق الفردية بين الطلاب.

٩- لا تستخدم طريقة واحدة في تقديم الدرس:

إن استخدام طريقة واحدة في شرح جميع الدروس، يجعل درسك عبارة عن عمل رتيب (روتين) ممل عليك وعلى الطالب الذي خرج من فصله لحضور درسك في غرفة المصادر. حاول دائما أن تكون لكل درس بدايته المختلفة عن الدرس الآخر؛ مستخدمًا في ذلك أسلوب السؤال المباشر ليدل على عنوان الدرس، أو الأسلوب القصصي الذي يشير إلى مفردات الدرس أو عرض وسيلة تعليمية، أو نشاط مناسب وهكذا. وكل ما كانت بداية الدرس مختلفة عن الدرس السابق، كلما استطعت أن تجذب انتباه الطالب لمعرفة الدرس المقدم له أكثر. وتذكر أنه من الأشياء التي تجلب الملل للطالب الثبات في وضع جلوس الطالب في مكان واحد طيلة تلقيه خدمات البرنامج، وإن تغيير هذا الوضع بين وقت وآخر بما يناسب الدرس والموضوع يعطي شيئا من التجديد والحيوية لبيئة غرفة المصادر.

١٠- راقب فاعلية طريقة العرض:

- توقف وراجع طريقة عرض الدرس إذا رأيت أنها سبب في ملل الطالب، فالهدف ليس تحقيق الهدف السلوكي كما كتبت. بل الهدف هو إفادة الطالب بأسلوب سهل يمكن فهمه واستيعابه،ومن ثم تطبيقه وذلك بالتعديل والمراجعة لما سبق.

- استخدم الأسلوب القصصي عند الحاجة حتى لو كانت من الخيال لتمثيل المهارة المتعلمة.
- لا تتطوع بتقديم المعلومة في كل شيء، إنما حاول أن يبحث الطالب عنها ويتبادل الأدوار معك في الدرس.
- لا تكن المصدر الوحيد للتعلم في غرفة المصادر، بل سخر كافة الإمكانات المتاحة لديك.

١١- راعي التباين الواضح بين مستوى قدرات الطالب ومستوى تحصيله الأكاديمي:

تذكر أن الطالب الذي لديه صعوبات تعلم لديه تباين واضح بين مستوى قدراته ومستوى تحصيله الدراسي، ولذا فإن المهارات المفقودة أو غير المكتسبة لدى الطالب تحتاج لفترة أطول في تعلمها، فقد يكون الطالب مستواه الصفي أعلى من مستواه الدراسي الفعلي، ولذا عليك أن تقدم الدرس تدريجيًا من السهل إلى الأكثر صعوبة حتى يصل إلى مستوى مقارب لزملائه، ويحتاج هذا الأمر لصبر وتأني على ما يحققه الطالب من إنجاز.

١٢ـ اجعل اتجاهك جيدا نحو الطلاب:

- إشعار الطلاب ذوي صعوبات في التعلم بالاهتمام، وتشجيعهم داخل وخارج غرفة المصادر.
- تمثيل الطلاب في الاجتماعات المدرسية والتأكيد على احتياجاتهم والدفاع عن حقوقهم.
- تقديم المشورة لمعلم الفصل في كيفية التعامل مع الطالب الذين لديه صعوبات في التعلم.
- توثيق العلاقة بأولياء الأمور، وتقديم المساعدة المناسبة في كيفية التعامل مع أبنائهم، ودعوتهم للإطلاع على مستوياتهم، وأية مرئيات حول سلوكهم.

١٣- اظهر اهتمامك وتقديرك لاستجابات الطلاب:

لا تُهمل انجازات الطلاب ولو كانت قليلة، أو دون ما تتوقع أثناء مراجعة الدرس السابق، وأثناء الدرس الجديد أو التدريبات ، واظهر شكرك وتقديرك واطلب منهم المزيد، ليشعروا بأهمية ما يتعلمونه.

١٤ـ استخدم الوسائل التعليمية بفعالية:

إن للوسائل التعليمية أثر كبير في التعلم، فهي توفر على المعلم الكثير من الكلام النظري، وتجذب انتباه الطالب، وتكسر حاجز الملل لدى الطالب، وتساعد على تثبيت المعلومة، وتوضح الفكرة بشكل أكبر من الكلام المجرد (راشد العبد الكريم،١٩٩٨).

واعلم أن الطالب الذي لديه صعوبة في التعلم يحتاج دائمًا للوسائل أكثر من الطلاب العاديين، وليس من الضرورة التكلف في تنفيذ الوسيلة ماديًا. الوسيلة بفعاليتها وليس بتكلفتها، وكلما كانت الوسيلة محسوسة ويستطيع الطالب تنفيذها في مواقف مماثلة والتدرب عليها كان ذلك أفضل وأكثر فاعليه.

١٥ـ تنبه/ إن السبورة مرآة درسك:

تعتبر السبورة وسيلة تقليدية لا غنى عنها، ومن خلالها يستطيع المعلم إيصال الفكرة المطلوبة من الدرس، وذلك عندما تستخدم بشكل منظم وهادف، ولاستخدمها أسس ينبغي مراعاتها أثناء تقديم الدرس ومنها:

أ- **التنظيم:**

ويتم من خلال تجزئة السبورة رأسيًا إلى عدة أجزاء هي

- **الجزء الأول:** يحتوي على عناصر الدرس الأساسية مثل التاريخ والمادة وعنوان الدرس، وفي هذا الجزء يقوم المعلم بتوضيح وشرح الدرس من خلاله.
- **الجزء الثاني:** يشمل عرض الأمثلة والتدريبات، والتي تعتمد على التغذية الراجعة بين المعلم والطالب.
- **الجزء الثالث:** يختص بتقديم أسئلة التقويم للهدف السلوكي المراد تحقيقه.

المادة:		
الموضوع:		
شرح الدرس	الأمثلة والتدريبات	أسئلة التقويم
% (٥)	% (٥٠)	% (٩٥)

شكل (١٤) نسبة مشاركة الطالب في الدرس

ب- الوضوح:

ينبغي أن يكون كتابة المعلم على السبورة واضحة لدى الطالب، ويفضل استخدام الأقلام الملونة السليمة بطريقة واضحة ومنظمة، حيث أن ذلك يساعد الطالب على استيعاب عمليتي التصنيف أو الربط بين المعلومات.

ج- التلقين والنمذجة:

من المهم أثناء الكتابة على السبورة أن يقرأ المعلم ما يكتب، وهذا قد يفيد الطالب في اكتساب كلمة أو جملة تعلم كيفية كتابتها أو قراءتها.

١٦- اعمل تطبيقاتك بشكل جيد للتأكد من إتقان المهارة قبل تقييم الهدف المراد تحقيقه:

يعتبر التطبيق أحد مصادر التغذية الراجعة مع الطالب أثناء تقديم الدرس، وهذا التطبيق يكون على شكل مهمات قصيرة متتالية بأي وسيلة تعليمية مناسبة، هذه التطبيقات تساعد المعلم على:

- معرفة مدى فهم الطالب لما يقدم له خلال مراحل الدرس المختلفة.
- الحصول على انتباه أفضل للطالب، كذلك المشاركة والتفاعل الاجتماعي بينه وبين الطالب.
- تنبئ بمستوى الطالب عند تقويم الهدف السلوكي.

١٧ـ أستخدم أسلوبًا تربويًا للتأكد من فهم الطالب:

هناك سؤال لا يكاد أن يكون له أي فائدة، ومع ذلك يسأله كثير من المعلمين، ويعتمدون على إجابته. ذلك السؤال هو: "هل فهمت؟" فالمعلم عندما يسأل هذا السؤال فالمرجح أن الإجابة ستكون: نعم! (راشد العبد الكريم،١٩٩٨). فقد يجيب الطالب بذلك لأنه يغلب على طابعه النفسي "الحياء" ولذا لا يتجرأ على الإجابة بكلمة "لا"، والواجب على المعلم أن يتوصل إلى إجابة هذا السؤال ـ دون أن يطرحه ـ وذلك عن طريق التطبيقات التي يقيس بها مدى فهم الطالب واستيعابه الفعلي للمهارة المتعلمة.

١٨- تأكد من شمولية تقويم الهدف:

التقويم هو إجراء يتم من خلاله معرفة مستوى أداء الطالب في مجال المعلومات والمهارات المستهدفة والتي قد تم تدريسه وتدريبه عليها(وزارة التربية والتعليم السعودية،٢٠٠٢).

هذا التقويم ينبغي أن يحقق نسبة الإتقان اللازمة التي وضعها المعلم، كما ينبغي أن يكون شاملاً لكل محتويات الهدف، فليس المقصود قراءة وكتابة كلمات أو حل مسائل معينة فقط فحسب؛ إنما يتم وضع أسئلة التقويم بناء على جميع عناصر الدرس التي وضعها المعلم، لكي يتمكن الطالب من تطبيق وتعميم هذه المهارة في مواقف مختلفة. هذا التقويم للهدف مبنيا على قواعد وضوابط تشمل ما يلي:

أ- إجراءات التقويم:

ينبغي على المعلم توضيح المفهوم العام للطالب عن المطلوب من الأسئلة التي وضعت لتقييم الهدف، وأن يقوم الطالب بالحل لأسئلة التقويم دون مساعدة أو تدخل مباشر، كذلك أن يعطى الطالب الوقت الكافي لحل أسئلة التقويم المطلوبة، وأن تصحح الإجابات مباشرة أمام الطالب مع مناقشة الأخطاء التي قد يقع فيها لمعرفة الطريقة أو الاستراتيجية التي فهم به الدرس.

ب- نوعية أسئلة التقويم:

يعتقد بعض المعلمين أن الأسئلة يجب أن تبنى على القراءة الجهرية، أو الكلمات المكتوبة، أو حل مسائل الرياضيات بطريقة واحدة، وهذا في الحقيقة غير كافٍ نظرًا لطبيعة وخاصية صعوبات التعلم التي تتطلب مزيدًا من الإيضاح، كما أن الهدف العام من تقويم الهدف السلوكي أن يستطيع الطالب تعميم المهارة في مواقف مختلفة.

ولذا يفضل أن يتم التنوع في الأسئلة بما يتوافق مع طبيعة المهارة: كاستخدام الرسومات والصور، أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة الربط، أسئلة إكمال الفراغ.

ج- أسئلة البناء المعرفي:(نموذج مقترح للمؤلف):

غالبًا ما نجد لدى المعلمين أن طريقة تقديم أسئلة التقويم تركز على المهارة المتعلمة فقط دون الاهتمام أو الربط بما قبلها من مهارات، من خلال كلمات مفردة سواءً مقروءة أو مكتوبة أو مسائل رياضية، وفي نهاية تقويم الهدف قصير المدى يتم تقويم جميع الأهداف السلوكية، أو يستخدم أسلوب صيانة الأهداف بعد التقدم في سير الخطة التربوية الفردية وهذا جيد، ولكن؟ عيوب هذه الطريقة أنها تترك مسافات زمنية طويلة فيما بين الأهداف لحين مراجعتها، كذلك تجعل الطالب يتعلم أشبه بالكلمات المتقاطعة التي قد لا تدل على معنى أو لا تختزن في البناء المعرفي لدى الطالب، أو يتعلم حل مسائل رياضية دون الاهتمام بما يسبقها من مهارات. وفي النهاية يجد الطالب صعوبة في الربط فيما بين المهارات المتعلمة على اعتبار أن كل منها قدم بشكل مستقل عن الآخر.

من خلال الخبرة في الميدان مع الطلاب أقدم طريقة مقترحة (أسئلة البناء المعرفي) "نموذج مقترح للمؤلف" والتي تساعد على تحقيق نجاح وتقدم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهي:

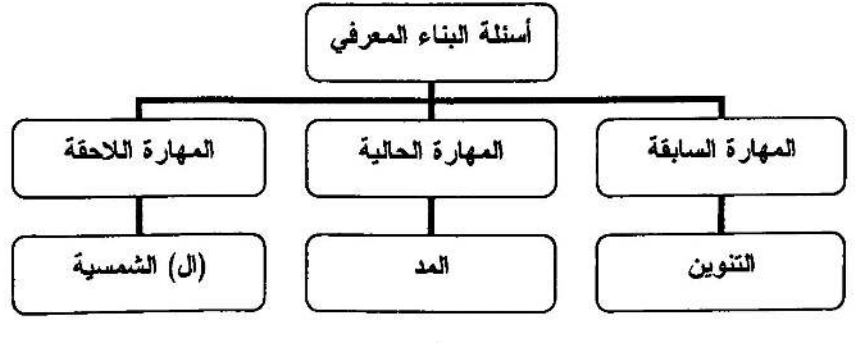
تقديم أسئلة تقييم الهدف السلوكي بحيث تشمل المهارات السابقة التي تعلمها والمهارة الحالية مضافًا إليها المهارات اللاحقة في بعض الحالات، ومثال على ذلك:

- القراءة والإملاء:

المهارة السابقة (كلمات ثلاثية الأحرف) مثال: **أكل**. المهارة الحالية (المد) مثال:**خالد**. المهارة اللاحقة (اللام الشمسية) مثال:**الطعام**. وعند تركيب هذه الجملة يطلب من الطالب قراءة الكلمة التي تدل على المهارة السابقة فنستفيد من المراجعة اليومية المستمرة للمهارة، والكلمة التي تدل على المهارة الحالية التي تخضع للتقييم، ويقرأ الطالب الكلمة التي تدل على المهارة اللاحقة مع المساعدة إن لم يتمكن دون تقييم عليها، **(أكل خالد الطعام)** وبهذه الطريقة قد تحقق للطالب جملة ذات معنى، وازداد عدد الكلمات المكتسبة، كذلك ازداد لدى الطالب الثقة بقدراته وما يتعلم، ويمكن أن يستخدم ذلك مع الإملاء.

- الرياضيات:

المهارات السابقة تعلم الطالب (قراءة الأعداد والمقارنة بينها وتمييز القيمة المنزلية) المهارة الحالية هي: (جمع عددين ضمن العدد٩٩) خلال ذلك نقدم المسألة المطلوبة للطالب ونطلب منه أن يقرأ، أو يقارن، أو يميز بين الأعداد. **بالإمكان الربط بين جميع أهداف الخطة التربوية الفردية، وهذا يعتمد على مهارة المعلم في ذلك.**



شكل(١٥) نموذج أسئلة البناء المعرفي

١٩- استخدم الواجبات المنزلية بفعالية:

يعتبر الواجب المنزلي جزء من الدرس المقدم للطالب، وتبرز أهمية الواجب من خلال الآتي:

-أن الواجب المنزلي مصدر فاعل للتأكد من فهم وبقاء المعلومات لدى الطالب.

-فرصة للتواصل مع ولي أمر الطالب.

-مساعدة الطالب في القدرة على تعميم المهارة في مواقف مختلفة.

ويجب عند إعطاء الطالب الواجب المنزلي مراعاة الاعتبارات التالية:

- تحديد الهدف من الواجب المنزلي هل من اجل التدريب أو التعميم.
- عدم الاعتماد على صيغة واحدة للأسئلة، والتي قد تجلب النفور والملل لدى الطالب.
- عدم إرهاق الطالب بالواجب من حيث كمية الأسئلة ونوعيتها.
- مراعاة أن الطالب لديه واجبات أخرى.
- معرفة مدى إتقان الطالب للإستراتيجية التي ينفذها أثناء الحل حتى لا يؤدي عكس ذلك إلى القيام بإجابات خاطئة، أو الاعتماد على أسرته.
- تجنب إعطاء الواجبات المنزلية نهاية الأسبوع فذلك يبعث للطالب على النفور من غرفة المصادر، نظرًا لأن نهاية الأسبوع فترة إجازة ومن حق الطالب أن يستمتع بها.
- احرص عند إعطاء الطالب الواجب المنزلي أن يأتي به في الغد نظرًا لخصائص بعض الطلاب الذي يعانون من اضطرابات في الذاكرة، فالتأخر في إحضار الواجب قد يؤدي إلى نسيان الطالب عمل الواجب أو فقد المهارة المتعلمة.

٢٠- عليك بتصحيح الواجبات المنزلية:

- ينبغي على المعلم القيام بالتصحيح الفوري عندما يأتي الطالب بالواجب المنزلي.

- تصحيح الواجب ليس مجرد التأشير عليه، بل ينبغي أن يضاف إليه احد أساليب التعزيز المناسبة والمحببة للطالب.
- ابتعد قدر الإمكان عن المعززات اللفظية الكتابية مثل(ممتاز، أحسنت، إلى الأمام، وغيرها) خاصة مع تلاميذ الصفوف الأولية،لأنها قد لا تعني لهم شيئًا، واستبدلها بالملصقات المصورة؛ فذلك يضفي شيئًا من التشجيع والاستمرار في أداء السلوك الإيجابي.
- مناقشة الطالب حول سبب الأخطاء التي وقع فيها لمعرفة طريقة تفكير الطالب، يلي ذلك توضيح الطريقة الصحيحة، ثم تصويب الخطأ من الطالب.

٢١- حافظ على وقت الدرس:

من المعروف أن الطالب الذي لديه صعوبات في التعلم يحضر لغرفة المصادر لفترة محددة من جدوله المدرسي، لذا ينبغي استثمار وقت الحصة بأقصى قدر ممكن، وبإمكان المعلم استخدام الأساليب التالية للمحافظة على الوقت:

- أن يحضر الطالب منذ بداية الحصة الدراسية.
- التأكد من وجود كل ما تحتاجه في درسك معك في غرفة المصادر وبحالة جيدة.
- تقيّد بقدر الإمكان بطريقة عرض الدرس.
- استغل وقت الدرس حتى آخر دقيقة، فلا ينبغي أن يعود الطالب لفصله بمجرد مرور نصف الوقت أو انتهاء عرض الدرس، وتذكر أن المهارة المتعلمة ربما كانت غير موجودة أو مفقودة لديه، ولذا ليس من الممكن أن يتقنها الطالب في فترة زمنية قصيرة.

٢٢- علّم الطلاب المهارات التربوية والمعرفية:

ليست مهمة المعلم أن يزوّد أذهان الطلاب بالمعلومات، بل المعلم مربٍ، فلا يكن همك هو تنمية الناحية المعرفية عند الطالب بإكسابه معلومات أكثر؛ بل

ليكن هدفك مساعدة الطالب على النمو من جميع الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية، وإكسابه الاتجاهات الصحيحة في ذلك، وتذكر أن صعوبات تعلم قد يصاحبها اضطرابات في السلوك الاجتماعي والانفعالي، والتي يكون أحد أسبابها الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢٣- اكتشف مواهب طلابك، وراع الفروق الفردية بينهم:

تنبه إلى الجوانب الإيجابية ونقاط القوة في طلابك لتنميها وتساعدهم على استغلالها والاستفادة منها. فلا يشغلك ما أنت فيه من تدريس لأهداف الخطة التربوية الفردية عن التنبه لذلك، فقد يكون لدى بعض الطلاب مواهب ومهارات لم تكتشف أو لم تُضمّن بالخطة التربوية الفردية، فتنبه لذلك بتفعيل نقاط القوه لدى الطالب في كافة الجوانب للتغلب على مواطن الاحتياج لديه. فكم من المبدعين والمخترعين لديهم صعوبات في التعلم.

وإن من المسلمات التربوية أن الطلاب ذوي صعوبات تعلم يشكلون مجموعات غير متجانسة حتى داخل المدى العمري الواحد، ولذا يتعين على المعلم النظر إلى الطالب الذي لديه صعوبات تعلم باعتباره شخصًا متفردًا في مجموعة من الخصائص المعرفية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية والسلوكيات المرتبطة به، والتي تختلف عن طالب آخر لديه صعوبات في التعلم.

٢٤- درّب الطلاب على استخدام واشتقاق الإستراتيجيات المناسبة:

إن الطلاب ذوي صعوبات تعلم لا يستخدمون استراتيجيات مناسبة لتعلم وإتقان المهارة المطلوبة، كما أنه عند اكتساب هذه الاستراتيجية فإن لديهم ضعف في اشتقاقها لتوظيفها في مهمات أخرى. ولذا ينبغي أن يقدم للطالب الإستراتيجية المناسبة ليقوم بتوظيفها في كافة المجالات.

٢٥- استخدم الأمثلة المحسوسة:

ينبغي على المعلم عند شرح الدرس أن يستخدم بقدر الإمكان الأمثلة الواقعية المحسوسة على أن يكون لها علاقة مباشرة بموضوع الدرس، وهدف

المعلم الانتقال من المحسوس إلى المجرد، فذلك يساعد على فهم الدرس عندما يشعر الطالب أن ما يتعلمه يستخدم في بيئته. ومن الأمثلة المحسوسة استخدام وضرب أمثلة تتعلق بالمحتويات الموجودة في: (غرفة المصادر، المدرسة، المنزل، المجتمع).

٢٦- راقب مستوى تقدم الطالب:

من المهم أن تعمل على متابعة تقدم الطالب من خلال وضع رسم لمخطط بياني يوضح سير الطالب في الخطة التربوية الفردية، فإن ذلك يساعد المعلم على المعرفة الدقيقة لمستوى الطالب الفعلي ومدى التغير والتحسن في الأداء، إضافة إلى مقارنة هذا المستوى بزملائه، كذلك معرفة المهارات التي قد يجد الطلاب فيها صعوبة أكثر من غيرها من المهارات، وبالتالي معرفة احتياج الطالب إلى تعلمها من خلال أكثر من أسلوب أو إستراتيجية. وعند إعداد المخطط ينبغي إحاطة الطالب بمدى النتائج التي حققها في الخطة التربوية الفردية.

٢٧- أسس جسر من التواصل مع الطالب- معلم المادة - المرشد الطلابي- مدير المدرسة - المشرف التربوي:

أولاً/ الطالب:

- حاول أن تكون علاقتك مع الطالب علاقة ثقة واحترام متبادلة.
- أشعر الطالب بأنك تثق بقدراته و بأهمية انجازاته.
- لا تكن إنجازات الطالب التي تحققت داخل غرفة المصادر بل قدمها ليطلع عليها كل من له علاقة بالطالب (ولي الأمر- معلم الصف في المادة ذات الصعوبة- المرشد الطلابي- مدير المدرسة).

ثانيًا/ معلم المادة ذات الصعوبة:

لا يقتصر عملك مع معلم المادة بمجرد انتهاء مرحلة التشخيص فقط، بل ينبغي أن تكون علاقتك به مستمرة على اعتبار أن تقييم الطالب يتم بالتعاون بينكما، وتذكر أن المعلم ضمن أعضاء الخطة التربوية الفردية، ومن حقه أن

يعرف ما يقدم للطالب طيلة بقائه في البرنامج، فعليك بتزويده بأهداف الخطة التربوية، وقدم له الاقتراحات عن طريق نماذج التواصل التي من شأنها زيادة النجاح في الصف حتى لا تضيع الجهود المبذولة في غرفة المصادر، ومن أجل أن تكون خدمات غرفة المصادر أكثر فاعلية، لابد من تحديد وقت معين للنقاش بين معلم ذوي صعوبات التعلم ومعلمي المواد ذات الصعوبة لدى الطلاب الملتحقين بالبرنامج .

ثالثًا/ المرشد الطلابي:

يعتبر المرشد الطلابي أحد المصادر الهامة للاستفادة منها في عملك، فالمرشد بمثابة حلقة الوصل بينك وبين الأسرة. فأنت تبدأ معه مرحلة التشخيص بداية العام، وتتناقش معه حول مع يواجهك من عثرات طيلة العام الدراسي.

رابعًا/ مدير المدرسة:

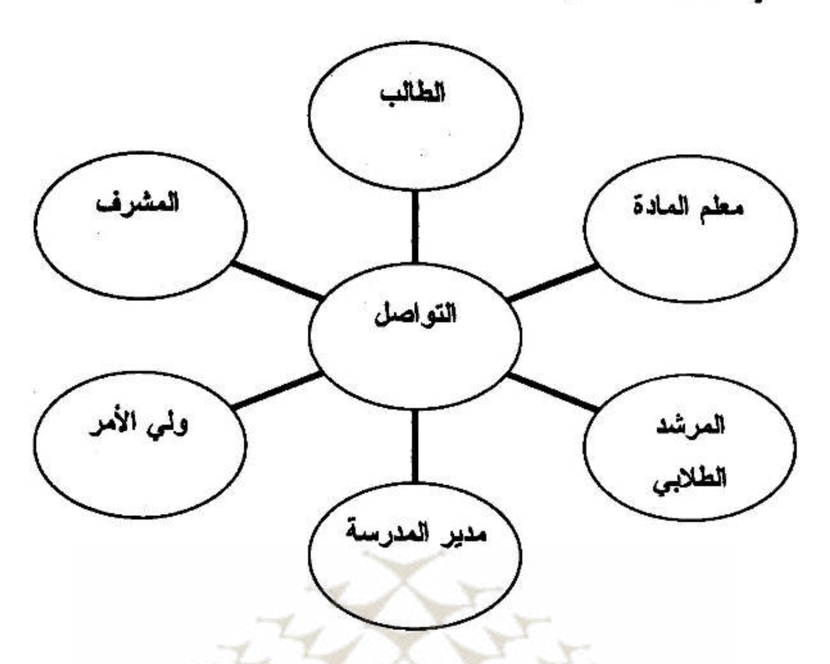
يعتبر مدير المدرسة المسئول الأول، ورئيس لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة، ولذا ينبغي أن يعرف جميع الجوانب المتعلقة ببرنامج صعوبات التعلم. حاول أن تستفيد منه وتشركه في أعمالك، ولتكن علاقتك به علاقة تعاون وتكامل.

خامسًا/ ولي أمر الطالب:

من المهم أن يستمر التواصل مع ولي أمر الطالب ليعرف المستوى الذي وصل له ابنه، استخدم أي أسلوب متاح للتواصل معه، وأشعر ولي الأمر بأن ابنه يلقى الرعاية والاهتمام في تعليمه.

سادسًا/ المشرف التربوي:

المشرف التربوي مساند لك في عملك ويعمل على تطوير عملك وإفادتك بكل ما هو نافع لك، احرص على أن تكون زيارته لك مبنية على الود والاحترام، لأنه هدفه في زيارتك الاطمئنان على ما يقدم للطالب، حاول أن تستفيد من خبراته، وأن تقدم له ما عندك من الخبرات والإبداعات ليستفيد منها وينقلها لغيرك، واستشره فيما يعترضك من عقبات.



شكل(١٦) التواصل الناجح

٢٨- لا تتوقف عن النمو العلمي والتربوي

ينبغي أن يكون المعلم متجددًا في علمه وعمله، ولا يكون ذلك إلا بالبحث والإطلاع والاستزادة من مناهل المعرفة، ويمكن تنمية ذلك بالطرق التالية:

- القراءات الموجهة:

استشر المشرف التربوي أو أحد المتخصصين ليحدد لك كتبا أو فصولا لتقرأها في صعوبات التعلم بشكل خاص أو في العلوم والمعارف التي تحتاج للاستزادة منها أو في التربية بشكل عام.

- زيارات التواصل:

من أهداف هذه الزيارات أنها تساعد على تبادل الأفكار والخبرات مع المعلم نفسه ومع المعلمين الآخرين سواء داخل المدرسة أو خارجها، ففي داخل المدرسة احرص على الاستفادة من المعلمين ذوي التجارب المتميزة، فحتمًا

لديهم خبرات وطرق ربما تجهلها، أما خارج المدرسة فاستشر المشرف التربوي حول المعلمين المتميزين في مجالك بغرض زيارتهم والاطلاع على ما يقدمون، وذلك بهدف نقل هذه الخبرات لمدرستك.

- اللقاءات التربوية:

احرص على الحضور والمشاركة في المحافل واللقاءات التربوية التي تقيمها المؤسسات التربوية، فإن ذلك يساعد على التطوير والتقدم المعرفي واكتساب الخبرات من الآخرين.

- البرامج التدريبية:

احرص على اختيار البرنامج التدريبي الذي يلبي احتياجاتك سواء البرامج التخصصية أو غيرها من العلوم الأخرى (كاللغة العربية والرياضيات والوسائل التعليمية وتطوير الذات، والحاسب الآلي).

٢٩- حارب الإنهاك النفسي

فيما يلي بعض الأدوات التي تعينك على أداء رسالتك عند شعورك بهذا الإنهاك:

١- استشعر الأجر العظيم الذي تناله من تعليم الطلاب ذوي صعوبات تعلم إذا أحسنت النية.

٢- أستشعر بمدى حاجة هؤلاء الطلاب إليك بعد أن اكتشفت المشكلات الدراسية التي يعانون منها، والتي جعلتهم يتلقون ويعانون الكثير من خبرات الفشل والإخفاق في المدرسة والمجتمع المحيط به.

٣- تصور ما سيؤول إليه طلابك في المستقبل، فربما كانت صعوبات التعلم التي يعانون منها سببًا رئيسا في انسحابهم وتركهم المدرسة وهم راغبون في مواصلة الدراسة ولكن صعوبات التعلم لديهم أرادت لهم غير ذلك، وتخيل أنه بعد توفيق من الله وجهودك المبذولة قد نقلت هؤلاء الطلاب إلى أفضل حال.

٤- يجب أن تعلم أن هؤلاء الطلاب أمانة عندك ائتمنها عندك آباؤهم، ومن له علاقة بعملك للقيام بهذا العمل العظيم.

٥- اجعل عملك مع الطلاب ذوي صعوبات تعلم مجال للإبداع فيه، فكل مشكلة تواجهها هي عبارة عن تحد ممتع لمدى قدرتك التربوية والقيادية، فكيف يكون تعاملك معها، ونجاحك بها يعني كسب التحدي، ويعني أنك- فعلا- أهل لما أوليت من منصب جليل، وإثبات لقدراتك ومهاراتك التي لا تعد ولا تحصى إن أردت تفعيلها.

٣٠- استمتع برحلتك العلمية والعملية:

أخي المعلم إن ما تقوم به من عمل تؤجر عليه في الدنيا والآخرة، فاحرص على أن يكون أجرك مضاعف، بإخلاص النية والتربية الصحيحة لأبنائنا جيل المستقبل، وفي الختام عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :(إذا مات العبد انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له) رواه مسلم. وقد ذكر العلامة المفسر عبد الرحمن بن سعدي رحمه الله أن العلم الذي ينتفع به من بعده: كالعلم الذي علمه الطلبة.

* * *

الفصل الثالث
أساليب التواصل
مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم

- مقدمة عن التواصل.
- التواصل والمشاركة مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- أهمية التواصل.
- فوائد التواصل.
- إيجابيات توثيق العلاقة مع أولياء الأمور.
- أولياء الأمور ومعلمي صعوبات التعلم (شركاء متباعدون).
- حاجات أولياء الأمور.
- معوقات التواصل.
- أساليب التواصل.

مقدمة:

إن المتأمل للواقع التعليمي يجد ابتعاد الأسرة كثيرًا عن المدارس وازدياد الفجوة بينهما، وهذا أمر ملفت للانتباه!! فالأسرة والمدرسة شريكان أساسيان في **تربية وتعليم الطلاب، وهدفهما في ذلك تنمية المهارات التربوية، والاجتماعية والعقلية، من أجل تنشئة جيل نافع لوطنه وأمته.**

تعتبر العلاقة بين الأسرة والمدرسة، من الأمور الهامة في العملية التربوية والتعليمية، وذلك لما لها من أثر إيجابي على الطالب، في تذليل وحل الصعوبات التي قد يتعرض لها في النواحي التربوية والتعليمية.

يهدف هذا الفصل إلى إبراز الدور الهام الذي يمكن أن تلعبه الأسرة في تربية وتعليم أبنائهم ذوي صعوبات التعلم، من خلال التواصل مع برامج صعوبات التعلم، وأهمية الشراكة فيما بينهما، **ولتحقيق ذلك سيتناول هذا الفصل ما يلي:**

التعرف على التواصل وأهميته، ومعوقات تفعيل دور أولياء الأمور بالشراكة في تربية وتعليم أبنائهم ذوي صعوبات التعلم، وأساليب التواصل المقترحة، التي يمكن استخدامها مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

تعد الأسرة البيئة الأولى التي ينشأ ويترعرع فيها الطالب وينمو ويتطور، كما يعتبر أولياء الأمور هم المعلمون الأوائل لأبنائهم، وهم أكثر الأفراد أهمية في حياتهم، وهم أكثر الناس حرصا على مصلحتهم، خاصة إذا كان لدى احدهم إعاقة ما (طارش الشمري،٢٠٠٠).

إن المتأمل في تطور مجال التربية الخاصة، يلاحظ أن عدة تغيرات قد طرأت عليها أهمها: **الاتجاه نحو الدور الهام الذي يلعبه أولياء الأمور في تربية وتعليم أبنائهم.**

وهذا الاتجاه قد تغير على عدة مراحل وهي: أن هؤلاء الطلاب كانوا يتلقون تعليمهم بمعزل عن أسرهم، ثم تطور هذا الاتجاه إلى النظر على أن

أولياء الأمور في اشد الحاجة التي التوجيه، والإرشاد فيما يتعلق بأبنائهم، ثـم تطور إلى النظرة على أن أولياء الأمور شركاء في البرنامج التربوي الفـردي للطلاب ذوي صعوبات التعلم (علي حنفي،٢٠٠٧).

ونتيجة' لذلك صدرت القوانين والتشريعات التي تؤكـد علـى ضـرورة مشاركة أولياء الأمور في تربية وتعليم أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي صعوبات التعلم، ولعل ابرز تلك القوانين: قانون ١٤٢/٩٤.

ويرى هانـت ومارشـال Hunt &Marshall(١٩٩٤) إلـى أن مـن خصائص برامج التربية الخاصة الفاعلة، هو حرصها بالتركيز على الأسرة في برنامج الطالب، حيث أن أي مجهود يقوم به الفريـق المتعـدد التخصـصات بمعزل عن الأسرة، هو مجهود قليل الفائدة (علي حنفي،٢٠٠٧).

إن الدور الذي يلعبه معلم ذوي صعوبات التعلم في تضيق فجوة التواصل مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعتبر أمرًا هاماً، فالمعلم يمثـل حلقة وصل بين البيت والمدرسة، ويقع على عاتقه الكثير من المهام من أجـل ضمان نجاح عمله. وهذا النجاح يكون موازيًا لتوضيح الدور الهام الذي ينبغي أن تقوم به أسرة الطالب الذي يعاني من صعوبات الـتعلم، وذلـك بالمـساندة والمشاركة في فهم إجراءات التربية الخاصة، والمشاركة في القـرارات التـي تتخذ بدءً بالتعرف، والمشاركة في الاجتماعات والتخطيط التربـوي، ومـدى تحسن وتقدم الطالب خلال العام الدراسي (كيرك وكالفنت،١٩٨٤).

التواصل والمشاركة مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم

يعّرف التواصل في التربية على أنه عملية مشاركة فـي الخبـرة بـين شخصين أو أكثر، بهدف أن تعم هذه الخبرة وتصبح واضحة بينهم، الأمر الذي يترتب عليه إعادة تشكيل وتعديل وصياغة للمفاهيم والتصورات السابقة لكـل طرف من الأطراف المشتركة في تلك العملية (هالة منصور،٢٠٠).

وبما أن الأسرة هي المحور الأساس والشريك الأساسـي فـي العمليـة التعليمية فسيتم التوضيح في هذا الفصل عن أهمية إشراك أولياء الأمـور فـي العملية التعليمية، والفائدة المرجوة من هذه الشراكة.

يكاد يتفق العديد من الباحثين والتربويين في مجال التربية الخاصة على أهمية مشاركة أولياء في برامج الخدمات المقدمة لأبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه البرامج لا تكتمل فعاليتها إلا بمشاركتهم الفعالة في تقديم تلك الخدمات(طارش الشمري،٢٠٠٠)

- ٣٠% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يكملون المرحلة الثانوية؟؟
- اتجاهات سلبية نحو أنفسهم والمدرسة نتيجة الضغوط من الأسرة والمعلمين.
- تحميل الرأي العام المعلم مسؤولية تحسن الطلاب، فإذا كان ذلك يسبب قلقًا لمعلم الصف العادي، فعلينا أن نتخيل الأمر بالنسبة لمعلم ذوي صعوبات التعلم.

شكل(١٧) حقائق عامة عن ضعف التواصل

أهمية التواصل:

ومما يزيد أهمية التواصل الجيد بين أولياء الأمور والمعلم في انه يحقق العديد من الأهداف والتي تشمل ما يلي:

١- يزود المعلمين بمعلومات حديثة عن طلابهم.

٢- يوضح توقعات أولياء الأمور عن المدرسة.

٣- يحصل أولياء الأمور من خلال التواصل على معلومات حديثه بشأن خدمات التربية الخاصة لأبنائهم.

٤- يعزز الثقة المتبادلة والإحساس المشترك بين المعلمين وأولياء الأمور في خدمة هؤلاء الطلاب. (مارتن هنلي وآخرون،١٩٩٣).

فوائد التواصل:

يذكر غسان أبو فخر (٢٠٠٦) إلى أن التعاون والتواصل بين أولياء الأمور والمعلم يمكن أن ينجم عنه الكثير من الفوائد التي تعود على الطالب وأسرته بالنتائج الإيجابية ومنها:

- أن التعاون بين أولياء الأمور والمعلم له تأثير ايجابي على التحصيل الأكاديمي للطلاب بزيادة فرص النجاح في المدرسة.
- إن التواصل من خلال تبادل المعلومات يساعد على تغيير اتجاهات أولياء الأمور نحو أبنائهم، وبالتالي فإن سلوك الطالب قد يتغير أيضا بصورة إيجابية.
- عندما يمارس أولياء الأمور استخدام الأساليب التعليمية التي يقوم بها المعلم، فإن ذلك يساعد على قدرة الطالب على تعميم المعرفة والمهارات التي تعلمها في المدرسة.
- أن التوقعات الثابتة بين أولياء الأمور والمعلم عن الطالب لها مردود ايجابي على التعليم والسلوك، وهذا يحمي الطالب من القلق والارتباك والإحباط، ويخفض احتمالية التناقض التي يحصل عادة بين أولياء والأمور والمعلم.
- إن اهتمام أولياء الأمور ومشاركتهم الإيجابية يؤدي إلى تحسين مفهوم الذات وثقة الطالب بنفسه.
- إثناء التواصل المتكرر بين أولياء الأمور والمعلم لا يحتاج الطالب إلى اكتساب خبرة في القلق فيما يتعلق بالمضمون غير المعروض في الرسائل المحمولة أثناء الذهاب والإياب من والى المدرسة.
- عندما يكون أولياء الأمور والمعلم متعاونين وبينهم الاحترام المتبادل فإن الطالب يتعلم أيضا أن التواصل الإيجابي هو الطريقة المقبولة في معالجة المشكلات وتجنب التناقضات.

إيجابيات توثيق العلاقة مع أولياء الأمور:

ويمكن تحديد إيجابيات توثيق العلاقة بين أولياء الأمور وبرامج صعوبات التعلم في النقاط التالية:

١- أن التعلم يمكن أن يحدث في بيئة الطالب بتطبيق المعارف المتعلمة في المدرسة.

٢- تزيد احتمالات تعميم السلوك المتعلم إذا كان هناك متابعة من قبل أولياء الأمور.

٣- إذا حدث التعليم في البيت، فثمة فرصة لأن تشارك الأسرة في العملية التعليمية.

٤- ارتفاع مستوى الدافعية وأداء المهام التعليمية

٥- تلقي أولياء الأمور أفكار في كيفية مساعدة أبنائهم.

٦- المعرفة العملية عن ما تقدمه برامج صعوبات التعلم للطلاب.

٧- يصبح أولياء الأمور أكثر دعمًا لأبنائهم.

٨- النظرة الإيجابية من أولياء الأمور للمعلمين.

٩- تحسن الروح المعنوية للمعلم.

١٠- يساعد التواصل على رفع كفاءة المعلم. (محمد قنديل،رمضان بدوي)

أولياء الأمور ومعلمي صعوبات التعلم (شركاء متباعدون):

من وقت لآخر يصدر احتجاج شديد من قبل المهنيين في التعليم والمشرعون والإداريون والرأي العام تحميل المعلمين مسؤولية التحسن الذي يحرزه طلابهم، فإذا كان ذلك يسبب قلقًا لمعلم الصف العادي، فعلينا أن نتخيل الأمر بالنسبة لمعلم ذوي صعوبات التعلم(باري مكنمارا، ١٩٨٩).

ويعتمد نجاح البرامج التربوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم على تسخير كافة الإمكانات المتاحة والتعاون مع كل من له علاقة بهؤلاء الطلاب ومنهم: أولياء الأمور.

ورغم حرص أولياء الأمور على أن يتلقى أبنائهم أفضل الخدمات، لكي ينمو ما لديهم من مهارات وقدرات إلى أقصى قدر ممكن، إلا أن مستوى مشاركتهم في تعليم أبنائهم غالبًا ينخفض عما هو متوقع.

وهذا يسبب تذمر كثير من المعلمين خاصة في حال عدم تقدم وتحسن الطالب، وذلك بإلقاء اللوم على أولياء الأمور لعدم تفاعلهم الإيجابي مع تلك

الخدمات، وفي الجانب الآخر تجد تحميل أولياء الأمور مسؤولية هذا التدني وعدم التقدم للخدمات المقدمة، وبالتالي عزوفها عن المشاركة الفاعلة، وفي كلتا الحالتين قد يكون الطالب هو الضحية في ذلك؟؟ (Kames&Zehrbach.1972) (في: طارش الشمري،٢٠٠٠).

ولذا ينبغي أن يبادر ويعمل المعلمون بالتعاون على نحو وثيق مع أولياء الأمور لتعزيز التعلم في البيت والمدرسة، وبهذا التعاون يصبح البيت الأساس الداعم الذي يحتاجه الطلاب لمواجهة المواقف المتغيرة في المدرسة، ويساعد على منع وحل مشكلات كثيرة خلال التقدم التربوي للطلاب، ويفرغ الشحنات المتبادلة التي يكنها المعلمون وأولياء الأمور نحو بعضهم، والتي تكون على صيغة لوم المعلم لأولياء الأمور، أو لوم أولياء الأمور للمعلم وغير ذلك من المشاعر (راضي الوقفي،٢٠٠٣).

- ماذا أفعل؟ الأسرة غير متعاونة معي!!!
- إن المعلم لا يؤدي دوره بالشكل المطلوب!!!
- المعلم يرهقنا بكثير من الواجبات!!!
- إهمال الأسرة يبعث على الإحباط!!!
- اشعر بأني أقوم بعمل الفريق لوحدي!!!
- إن المعلم لا يشعر بمعاناتنا مع ابننا!!!

شكل(١٨) اتهامات متبادلة بين المعلمين وأولياء الأمور

حاجات أولياء الأمور:

- المعرفة العلمية عن إعاقة صعوبات التعلم وخصائصها بشكل أكثر تفصيلا.
- معرفة الحقوق التربوية التي تكفل لأبنائهم المناخ التعليمي المناسب.
- الحاجة إلى الدعم النفسي والتربوي في التعامل مع أبنائهم.

- الحاجة إلى التعرف على أهمية دورهم وإشراكهم في إعداد صياغة الأهداف الملائمة في البرنامج التربوي الفردي.
- معرفة مدى التقدم الذي يحرزه أبنائهم في البرنامج، ومدى توافق هذا التقدم مع ما يقدم له في الفصل العادي، والتقييم النهائي للخدمات المقدمة لأبنائهم.

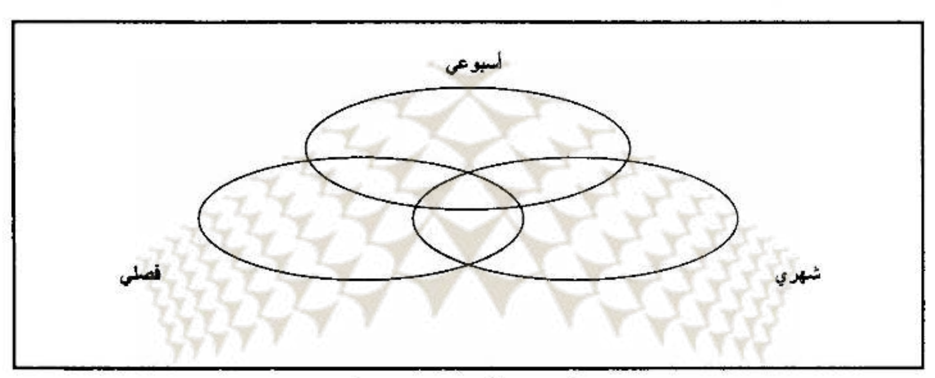
معوقات التواصل والمشاركة مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم

إن مشاركة الأسرة مشاركة فعالة وايجابية في تقديم الخدمات المقدمة قد تعترضها بعض العقبات والمعوقات سواء من الأسرة نفسها أو من معلمي صعوبات التعلم، وإذا أردنا أن نرفع من مستوى مشاركة الأسرة فإنه لا بد من التعرف على المعوقات أولا واقتراح الحلول المناسبة لمواجهته ثانيا (طارش الشمري، ٢٠٠٠) وتبرز أهم معوقات التواصل والمشاركة فيما يلي:

- عدم فهم ومعرفة أولياء الأمور بالنظم واللوائح التربوية المتعلقة بالتربية الخاصة.
- شعور أولياء الأمور انه ليس لديهم ما يساهمون به.
- عدم وضوح معنى التواصل، وكيفية المشاركة فيه.
- افتقار بعض أولياء الأمور إلى الدافعية بسبب القناعة بعدم جدوى الخدمات المقدمة لأبنائهم.
- البعض ليس لديهم الوقت الكافي للمشاركة.
- الشعور بالخجل من الصعوبات التي يعاني منها أبنائهم مما يؤدي بهم إلى الحد من تواصلهم.
- شعور أولياء الأمور بمكانه دونية عندما يقابلون العاملين بالمدرسة.
- الشعور بعدم القبول والارتياح من العاملين بالمدرسة نتيجة لعدم الترحيب الكافي.
- استخدام المعلمين مصطلحات تربوية تخصصية، وبالتالي عدم فهمها من أولياء الأمور.
- اتجاهات المعلمين السلبية نحو دور أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي.

أساليب التواصل التي يمكن استخدامها مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

تتعدد أساليب التواصل مع أولياء الأمور وفقًا لوسائلها وإغراضها، وينبغي على المعلم قبل القيام بإجراء التواصل إشعار ولي الأمر بالأسلوب الذي يناسب للتواصل معه وفق اختيارات متعددة لكي تتحقق الأهداف المرجوة من التواصل، وحتى يشعر ولي الأمر بالمسئولية والاهتمام المشترك في ذلك. هذه الأساليب منها ما يحدث بشكل أسبوعي، أو شهري، أو فصلي، وهذا الأساليب تظهر فيما يلي:



شكل(١٩) أنواع الأساليب الزمنية للتواصل

١- اجتماع الخطة التربوية الفردية:

ويهدف هذا الأسلوب إلى شرح أهداف الخطة التربوية الفردية التي سوف تقدم للطالب، والاستفادة من الأفكار التي يقدمها ولي الأمر لتطويرها، وفي نهاية الاجتماع يتم تزويد ولي الأمر بصورة منها بغرض المتابعة.

٢- الاتصالات الهاتفية:

وهذا الأسلوب يتم عبر الهاتف المدرسي أو الهاتف النقال، والذي يحدث بشكل دوري لمناقشة ما يعترض الطالب من عقبات أو استفسارات بين ولي الأمر والمعلم.

٣- الاتصالات التحريرية:

ويعتمد هذا الأسلوب على الخطابات المتبادلة، لمناقشة الملحوظات التي قد ترد من والى المدرسة، والذي ينبغي فيها أن يركز المعلم على الجوانب الإيجابية، ويفيد هذا الأسلوب أكثر إذ كان ولي أمر الطالب (الأم).

٤- اللقاءات الشهرية:

ويتم في هذا الأسلوب جدولة زيارات شهرية تحدث مرة واحدة خلال يوم من كل شهر دراسي، ليتم فيها تباعًا استضافة احد أولياء الأمور في برنامج صعوبات التعلم لقضاء بعض الوقت في المدرسة(برنامج صعوبات التعلم) والهدف من هذا الأسلوب التعرف على ما يقدمه البرنامج، والاستفادة من طرائق التدريس، وكذلك حضور حصة تدريسية لأبنه.

٥- اللقاءات المبكرة:

يعتمد هذا الأسلوب على مقابلة أولياء الأمور الذين لا يستطيعون الحضور للمدرسة بعد بدء اليوم الدراسي، وذلك قبل أو أثناء الطابور الصباحي.

٦- الرسائل الإيجابية:

ويركز على إرسال الرسائل التي يوضح فيها المعلم بأمر إيجابي قام به الطالب سواء كانت واجبات منزلية، أنشطة صفية ولا صفية، سلوك ايجابي، النتائج الفصلية.

٧- تعميم المهارة:

ويهدف هذا الأسلوب إلى تعميم المهارات والمعارف المتعلمة في البرنامج على مجمل حياة الطالب اليومية، ويتضمن إرسال أنشطة تعليمية مصممة لكي يقوم بها ولي الأمر والطالب سويًا بالبحث عن إجاباتها في البيت. مثال (البحث عن أشياء تبدأ بحروف معينة، أو بكلمات محددة، أو مسائل حسابية).

٨- **التوجيه المعرفي:**

وهذا الأسلـوب يركز على إثراء أولياء الأمور بـالعلوم المتعلقـة بالتربية وصعوبات التعلم بشكل خاص، من خلال تزويدهم بأسماء مراجع وكتب معينة يمكن الاستفادة منها، كذلك تزويد أوليـاء الأمـور بـالمواقع المتخصصة على شبكة الإنترنت والتي يمكن أن تقدم لهم معلومات جيـدة عن صعوبات التعلم.

٩- **التواصل الالكتروني:**

ويركز على استخدام التقنيات مثل: تفعيـل التواصـل مـن خـلال استخدام الرسائل القصيرة (**SMS**)، وكذلك خدمة نسخ الوثائق(الناسـوخ) وخاصة مع الطلاب الذين يتوقع منهم فقدان الخطابات.

١٠- **الخطة الأسبوعية:**

ويتطلب هذا الأسلوب التوزيع الزمني لأهداف الخطـة التربويـة الفردية، ثم تزويد أولياء الأمور بنموذج نهاية كل أسبوع، يحتوى علـى الخطة الأسبوعية المقررة لما سوف يدرسه الطالب خلال الأسبوع القادم. ويمكن من خلال هذا الأسلوب إشعار أولياء الأمور بالتدريبات الـصفية التي أنجزها الطالب خلال الأسبوع ليتم الإطلاع والتوقيع عليها وإعادتها.

١١- **التواصل عن طريق شبكة المعلومات(الإنترنت):**

ويعتمد على استخدام وتفعيل تطبيقات الإنترنت المتعددة مثل البريد الإلكتروني، مواقع الإنترنت المتخصصة، مجموعـات العمـل، مواقـع التواصل الصوتي والمرئي المباشر.

١٢- **التسجيلات الصوتية:**

ويستخدم مع أولياء الأمور غير القادرين على القراءة، ويمكن فيه تسجيل وعرض أعمال الطلاب صوتيًا.

١٣- **اللقاء المحدد:**

ويعتمد هذا الأسلوب على إشعار أولياء الأمور بعقد لقـاء خـلال أسبوع دراسي محدد في فصل أو عام دراسي لزيارة برنامج صـعوبات

التعلم، على أن يتم فيه تحديد اليوم الدراسي والوقت المناسب لولي الأمر، ويتم فيه تزويد ولي الأمر بالمستجدات والنشرات واللوائح المتعلقة بصعوبات التعلم.

١٤- التواصل المرئي:

ويتم فيه تزويد أولياء الأمور بالعلوم والمعارف المتعلقة بالتربية بشكل عام وصعوبات التعلم عن طريق(الأفلام الوثائقية، الصور الفوتوغرافية التعليمية، النشرات التربوية، البرامج التعليمية).

١٥- البرامج التدريبية:

ويتم فيه إشعار أولياء الأمور بعقد دورة تدريبية في صعوبات التعلم سواء بالمدرسة، أو خارجها على أن تراعي هذه الدورة احتياجات أولياء الأمور.

١٦- المحاضرات:

وهذا الأسلوب يتم فيه تزويد أولياء الأمور بالمحاضرات واللقاءات التربوية التي يمكن أن تفيد أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

١٧- الطالب المثالي:

ويعتمد هذا الأسلوب على ترشيح الطالب المثالي في برنامج صعوبات التعلم وفق معايير معينة مثل انتظام الطالب في الحضور، الاهتمام من الطالب والمتابعة من الأسرة، مدى التقدم الذي حققه الطالب في الخطة التربوية الفردية، ويمكن أن يرفق الإشعار مع نموذج الخطة الأسبوعية الوارد في أسلوب (١٠).

١٨- الأقراص المدمجة:

ويتم في هذا الأسلوب نسخ قرص مدمج لكل طالب بحيث يحتوي على خطته التربوية الفردية، وبعض التدريبات التي يمكن لأولياء الأمور الاستفادة منها في التطبيقات المنزلية كالعروض التقديمية التعليمية والتدريبات العملية.

اجتماع الخطة الفردية	تعميم المهارة	اللقاء المحدد
الاتصالات الهاتفية	التوجيه المعرفي	التواصل المرئي
الاتصالات التحريرية	التواصل الالكتروني	البرامج التدريبية
اللقاءات الشهرية	الخطة الأسبوعية	المحاضرات
اللقاءات المبكرة	التواصل بالإنترنت	الطالب المثالي
الرسائل الإيجابية	التسجيلات الصوتية	الأقراص المدمجة

شكل(٢٠)

أساليب التواصل المقترحة مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم

نماذج التواصل

- نموذج تواصل مع ولي الأمر
- نموذج تواصل متعدد
- نموذج الخطة الأسبوعية

مدرسة:

اليوم:

التاريخ: / / ١٤هـ

نموذج تواصل(١/١)

نموذج تواصل مع ولي أمر طالب

المكرم ولي أمر الطالب:...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

حرصًا من برنامج صعوبات التعلم بالمدرسة على التواصل معكم، نأمل منكم اختيار ما ترونه مناسبًا لكم من أجل التواصل لما فيه مصلحة ابنكم عبر الأساليب التالية:

م	أسلوب التواصل المفضل	نعم	لا
١	تزويدكم بصورة لأهداف بالخطة التربوية الفردية لأبنكم من اجل المتابعة والمراجعة.		
٢	التواصل الدوري مع البرنامج من خلال نماذج التواصل.		
٣	متابعة ابنكم عبر الواجبات المنزلية التي سوف ترسل معه.		
٤	زيارة المدرسة للتشاور مع معلم صعوبات التعلم.		
٥	التواصل عن طريق الهاتف النقال.		
٦	التواصل الإلكتروني من خلال(الرسائل القصيرة).		
٧	التواصل عن طريق البريد الكتروني.		
٨	أساليب تواصل متنوعة حسب الحاجة.		

نأمل منكم إعادة النموذج للمدرسة، شاكرين لكم تعاونكم،،،

اسم ولي الأمر :..

الهاتف النقال:..

البريد الإلكتروني:.....................................

إعداد/سلطان المياح

مدرسة:

اليوم:

التاريخ: / / ١٤هـ

نموذج تواصل(٢/١)

نموذج تواصل متعدد مع ولي أمر طالب

اسم الطالب:

اسم ولي الأمر:

الأساليب المتبعة:

اجتماع ○	اتصال هاتفي○	لقاء شهري○
لقاء مبكر○	توجيه معرفي○	تواصل الكتروني○
تواصل بالبريد الالكتروني○	تسجيل صوتي○	لقاء محدد○
تواصل مرني○	برامج تدريبية○	محاضرات○
قرص مدمج○	اخرى: تذكر:	

أهداف التواصل:

١-

٢-

٣-

المخرجات

....

....

إعداد/سلطان المياح

مدرسة:

اليوم:

التاريخ: / / ١٤هـ

نموذج تواصل(١/٢)

....

....



إعداد/ سلطان المياح

نموذج تواصل(٣/١)

الخطة الأسبوعية للطالب: **الأسبوع( ) المادة: قراءة○ إملاء ○ رياضيات○**

اليوم	التاريخ	الهدف التدريسي	الواجب	ملاحظة المعلم
السبت				
الأحد				
الاثنين				
الثلاثاء				
الأربعاء				

الطلاب المثاليون	معلم صعوبات التعلم
١- ٢- ٣-	

إعداد/ سلطان المياح

قائمة المراجع

- المراجع العربية.
- المراجع الأجنبية.

المراجع العربية:

القرآن الكريم. **مصحف المدينة المنورة**. المدينة المنورة. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

إبراهيم أبونيان (٢٠٠١) **صعوبات التعلم طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية**. الرياض .أكاديمية التربية الخاصة.

أحمد أبو العباس (١٩٨٦). **السلوك الإنساني**. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد رضوان، عثمان الفريح (١٩٩٣) **التحرير العربي**. الطبعة الرابعة. الرياض. مطابع جامعة الملك سعود.

أحمد عبد الله وفهيم مصطفى(٢٠٠٠) **الطفل ومشكلات القراءة**. الطبعة الرابعة القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

أحمد عواد (٢٠٠٠) **مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. العدد الثاني عشر. ص ص ١٥٧-٢٠٥.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠) **صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها**. القاهرة. دار الفكر العربي.

باري مكنمارا(١٩٨٩) **غرفة المصادر دليل معلم التربية الخاصة**. (ترجمة: زيدان السرطاوي وإبراهيم ابو نيان، ١٩٩٨). الرياض، جامعة الملك سعود.

جاي بوند، مايرلز تنكر، باربارا واسون (١٩٨٦) **الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه** (ترجمة محمد منير مرسي، إسماعيل ابو العزايم). القاهرة. عالم الكتب.

جمال الخطيب (١٩٩٠) **تعديل السلوك القوانين والإجراءات**. الطبعة الثانية. الرياض. مكتبة الصفحات الذهبية.

جمال القاسم (٢٠٠٠) **أساسيات صعوبات التعلم**. عمان. دار صفاء.

حسين قورة (١٩٨١) **دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**. القاهرة. دار المعارف.

راشد العبد الكريم (١٩٩٨). **ثلاث وثلاثون خطوة لتدريس ناجح دليل عملي للمعلمين والمعلمات.**

راضي الوقفي (٢٠٠٣) **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**. عمان. كلية الأميرة ثروت.

زكريا توفيق (١٩٩٣) **صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان – دراسة مسحية – نفسية**. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. العدد العشرون. ص ص ٢٣٥-٢٦٢.

زيدان السرطاوي وكمال سيسالم (١٩٩٢) **المعاقون أكاديميا وسلوكيا خصائصهم وأساليب تربيتهم**. الطبعة الثانية. الرياض. مكتبة الصفحات الذهبية.

زيدان السرطاوي (١٩٩٦) **العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية**. رسالة التربية وعلم النفس. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. جامعة الملك سعود. العدد السادس ص ص ١٥١-١٧٧.

زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، أيمن خشان، وائل أبو جودة (٢٠٠١) **مدخل إلى صعوبات التعلم**. الرياض. أكاديمية التربية الخاصة.

سالي ليبرمان سميث (١٩٩٢). **لماذا لا يتعلم طفلي، الطفل العاجز عن التعلم في المنزل والمدرسة**، (ترجمة: أحمد عباس ورجاء أبو علام). الكويت. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

سامي ملحم (٢٠٠٢) **صعوبات التعلم المفهوم، التشخيص، الأسباب**.عمان. دار المسيرة.

سمير أبو مغلي (٢٠٠٢) **القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. عمان. دار اليازوري.

سمير عبد الوهاب، أحمد الكردي (٢٠٠٢) **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**. القاهرة . المكتبة العصرية.

طارش الشمري (٢٠٠٠) **معوقات مشاركة الأسر في تقديم الخدمات التربوية لأطفالهم المعوقين**. الرياض. مركز البحوث التربوية.كلية التربية. جامعة الملك سعود. ص ص١-١٥.

عبد الله المغيرة (١٩٨٩). **طرق تدريس الرياضيات**. الرياض: عماده شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.

عبد الناصر عبد الوهاب (٢٠٠٣) **الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية و التشخيصية**. الإسكندرية. دار الوفاء.

علي حنفي(٢٠٠٧) **العمل مع اسر ذوي الاحتياجات الخاصة دليل المعلمين والوالدين**. القاهرة. دار العلم والإيمان.

غسان ابو فخر(٢٠٠٦) **صعوبات التعلم وعلاجها**. دمشق. كلية التربية. جامعة دمشق.

فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٢) **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**. الجزء الثاني. الطبعة الثانية. الكويت. دار القلم.

فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٩٤) **قراءات في صعوبات التعلم " الأساليب التشخيصية والمداخل العلاجية** " (مذكرات غير منشورة) جامعة الخليج العربي. البحرين.

فتحي الزيات (١٩٩٨) **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة. دار النشر للجامعات.

فتحي الزيات (٢٠٠٢) **المتفوقون عقليا ذوي صعوبات التعلم**. القاهرة. دار النشر للجامعات.

فريدريك هـ.بل (١٩٨٩) **طرق تدريس الرياضيات**. الطبعة الثانية. الجزء الثاني. (ترجمة محمد المفتي، ممدوح سليمان) القاهرة. الدار العربية.

فيصل الزراد (١٩٩١) **صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة** (دراسة مسحية تربوية نفسية). رسالة الخليج العربي. الرياض.مكتب التربية العربي. العدد(٣٨) ص ١٢١.

قاسم محمد إبراهيم (١٩٩٦) **صعوبات التعلم المستويات والمظاهر**. مجلة رسالة المعلم. عمان. وزارة التربية والتعليم. العدد (٣٧) ص ص ٦-١٨.

كيرك وكالفنت (١٩٨٤) **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، (ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، ١٩٨٨). الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

مارتن هنلي ، روبرتا رامزي ، روبرت ألجوزين (١٩٩٣) **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وإستراتيجيات تدريسهم** . تعريب جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١) القاهرة. دار الفكر العربي.

محمد البيلي ،عبد المجيد النشواتي ، نبيل محمود ، عبد الحافظ الشايب (١٩٩١) **صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة** " دراسة مسحية " مجلة كلية التربية . جامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد السابع. ص ص ٧٩-١٢١.

محمد جاد (٢٠٠٣) **صعوبات تعلم اللغة العربية**. عمان. دار الفكر.

محمد حسين علي (١٩٧٠). **الفهم في الحساب**، الطبعة الثانية. بيروت: دار العلم للملايين.

محمد قنديل، رمضان بدوي(٢٠٠٥) **مهارات التواصل بين البيت والمدرسة**. عمان.دار الفكر

محمد كامل (٢٠٠٣) **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**.الإسكندرية. مركز الإسكندرية للكتاب.

محمود عوض الله ومجدي الشحات وأحمد عاشور (٢٠٠٣) **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**. عمان. دار الفكر.

محمود عوض الله سالم، أحمد عواد (١٩٩٤) **مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. العدد الثاني. ص ص ٢٣٩-٢٨٧.

مصطفى كامل (١٩٨٨) **علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. دراسة منشورة . مجلة التربية المعاصرة. العدد التاسع. ص ص ١٣٠-١٤٥

مهدي السامرائي (١٩٩٤) **التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية**. المجلة العربية للتربية. المجلد الرابع. العدد الأول. ص ص ١٨٨-٢٠٤.

نبيل حافظ (٢٠٠٠) **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، سمير شقير (٢٠٠٠) **بطء التعلم وصعوباته**. عمان. دار وائل.

نصره جلجل (١٩٩٥) **العسر القرائي الدسلكسيا " دراسة تشخيصية علاجية "**. الطبعة الثانية. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

هالة منصور(٢٠٠٠) **الاتصال الفعال مفاهيمه وأساليبه ومهاراته**. الإسكندرية المكتبة الجامعية الأزاريطة.

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية(٢٠٠٢) **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة**. الرياض.

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠٠) **الإملاء للصفوف الثلاثة العليا "كتاب المعلم** ". الرياض. مطابع العطار.

ياسر الحليواني، عبد العزيز السرطاوي وجيمس بوتيت (١٩٩٨). **مقدمة في تقييم ومعالجة الصعوبات الأساسية في الحساب**. العين: دار الكتاب الجامعي.

يوسف القريوتي، عبد العزيز السرطاوي، جميل الصمادي (١٩٩٥) **المدخل إلى التربية الخاصة**. دبي. دار القلم.



المراجع الأجنبية

Anderson, J.R (1995): **Cognitive Psychology and Implications** (4th Ed) New York : W.H Freeman and company.

Barrett, T . C . (1965): **The relationship between measures of prereading Visual discrimination and first – grade reading achievement** . Reading research Quarterly I, 51-76

Boder , E, (1973): **Developmental dyslexia : A diagnostic approach based on three characteristic patterns of reading – spelling .** Developmental Medicine And Child Neurology, 15. 663-687 .

Bryan, T. H., Bryan, j . H (1986): **Understanding Learning Disabilities.** Third Edition . California.

Bursuck, W . (1989)**:A comparison of student with learning disabilities to low achieving and higher achieving student on three dimensions of social competence** . Journal Of Learning Disabilities Vol. 22(3).

Corinne Roth smith (1994): Learning disabilities, the Interaction of learner, task and setting (third edition) by Ellyn and bacon a division **of paramount publishing.**

Cohn. R (1968) *Developmental dyscalculia***. The pediatric clinics of North America: Developmental disorders of motility and language.**

Current cognitive research . USA: Association for Supervision and Curriculum Development .

Critchley, M . (1970): **The Dyslexia Child Springfield, lionois Charles** . C Thomas .

Deighton , L. C. (1971)**: The Encyclopedia of Educational Research** . New York NY : The Macmillan Company . 7 .389

Donald D. hammill (1995): ***Teaching students with Learning and behavior problems***. By pro-ed,Inc.

Ement, R . H .(1983): Literacy opens the path to All : Educational achievement **(2nd ed) London : Kern House .**

Gardner, M (1985): **Test of auditory Perceptual Skills** . sanfrancisco : Health publishing company.

Gettinger, M., Byant, N.D. and Fayne, H.R. (1982): Designing Spelling Instruction for learning- Disabilities children: An Emphasis on Unit Size, Distributed practice and Training for Transfer **. Journal Of Special Education .16 (4), 339-448.**

Hallihan, D., & Reeve, R.E.(1980): **Selective attention and distractibility** . In : Ad- Vance's in Special Education . Vol. 1(B. Keogh, Ed) pp.141-181, JAL I Press Greenwich, Connecticut .

Harris, C.A.; Miller, S.p.& Mercer, C.D.(1995): **Teaching initial multi application skills to students with learning disabilities in** general education class- rooms, J. Learning Disabilities Research and practice, 10,3,pp.180-195.

Harris, A. J .and Sipay. E.R (1985): **How to Increase Reading ability** . New York Longman . Inc .

Kablan, R., Yamamoto, T., & Ginsburge. H (1989): **Teaching mathematics concept towards the thinking curriculum**

Lapray, M. (1972): **Teaching Children to become Independent Readers**. New York . NY: Mc Graw- Hill .

McGinnis, Dorothy . G and Smith, Dorothy . E(1982): **Analyzing and Treating Reading Problems**. New York, Macmillan Publishing Co. Inc.

Miller, S.P., & Mercer, C.D (1997): **educational Aspects of Mathematics**. Journal of Learning disabilities . Vol.30 No1, pp.47-56 .

Reid,d.k,& Hresko ,w.p (1981): Mathematics (**Editorial comment) Topiscs in Learning and Learning disabilities 1(3), vii-ix**

Sutaria, S.D. (1985): **Specific learning disabilities: Nature and needs**. Springfeild :Charles C Thomas .

Thornton, C.A.; Tucker. B. F. ; Dossey , J.A. and Barik, E. F (1983): **Teaching Mathematics to Children with Special Needs.** London .Addisuon Wesley Polishing Company .

Torgesen, J . K .(1988): **Studies of Children with Learning disabilities Who perform poorly on memory span tasks**; J. Learning disabilities, Vol.21, No. 16, pp.605-611.

***



I.S.B.N 978-603-8005-16-3
501366
DAR AL-ZAHRAA

الرياض - طريق مكة المكرمة
ت: ٤٦٤١١٤٤ ف: ٤٦٥٩٥٣٧
ozahraa@hotmail.com dar_alzahraa@hotmail.com
www.daralzahraa.com.sa